Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft

Susann Hofbauer
Felix Schreiber
Katharina Vogel
(Hrsg.)

Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären

Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft

forschung klinkhardt

Hofbauer / Schreiber / Vogel

Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären

Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft

Im Auftrag der Kommission Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft herausgegeben vom Vorstand der Kommission

Band 49

Susann Hofbauer
Felix Schreiber
Katharina Vogel
(Hrsg.)

Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären

Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Berufsakademie Sachsen, Bibliothek der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin, Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, DIPF I Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Evangelische Hochschule Dresden, Fernuniversität in Hagen - Universitätsbibliothek, Freie Universität Berlin - Universitätsbibliothek, Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek - Niedersächsische Landesbibliothek Hannover, Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Hochschule für Bildende Künste Dresden, Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig, Hochschule für Musik Dresden, Hochschule für Musik und Theater Leipzig, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden, Hochschule Mittweida, Hochschule Zittau / Görlitz, Humboldt-Universität zu Berlin Universitätsbibliothek, Landesbibliothek Oldenburg, Leibniz-Institut für Bildungsmedien I Georg-Eckert-lnstitut Braunschweig, Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg, Pädagogische Hochschule Freiburg, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Palucca-Hochschule für Tanz Dresden, Sächsische Landesbibliothek - Staats- und Universitätsbibliothek Dresden, Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg, Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover, Technische Universität Berlin/ Universitätsbibliothek, Technische Universität Chemnitz, Technische Universitätsbibliothek Hamburg, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitäts- und Landesbibliothek Bonn, Universitäts- und Landesbibliothek Münster, Universitäts- und Stadtbibliothek Köln, Universitätsbibliothek Augsburg, Universitätsbibliothek Bielefeld, Universitätsbibliothek Bochum, Universitätsbibliothek der LMU München, Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg, Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg, Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg, Universitätsbibliothek Gießen, Universitätsbibliothek Hildesheim, Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M., Universitätsbibliothek Kassel, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitätsbibliothek Mainz, Universitätsbibliothek Mannheim, Universitätsbibliothek Marburg, Universitätsbibliothek Passau, Universitätsbibliothek Potsdam, Universitätsbibliothek Regensburg, Universitätsbibliothek Rostock, Universitätsbibliothek Vechta, Universitätsbibliothek Wuppertal, Universitätsbibliothek Würzburg, Westsächsische Hochschule Zwickau.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2023 Verlag Julius Klinkhardt.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



ISBN 978-3-7815-6042-0 digital doi.org/10.35468/6042

ISBN 978-3-7815-2599-3 print

Inhaltsverzeichnis

Teil 3
Methodische (Neu)Zugänge: Systematisierung – Materialisierung – Pädagogisierung

Susann Hofbauer, Lukas Schildknecht, Felix Schreiber und Katharina Vogel

Was das Innere zusammenhält. Eingrenzung – Ausgrenzung – Verhältnisbestimmung

1 Digitale Vergemeinschaftungen: Zum sozialen Kontext des Bandes

Was eine (erziehungswissenschaftliche) Tagung ist, wird i.d.R. als bekannt vorausgesetzt; die wenigsten von uns haben vor ihrem ersten Tagungsbesuch gewusst, was sie erwartet, und doch kommen Fachtagungen zumeist mit – bei näherem Hindenken: erstaunlich – wenig ‚Betriebsanleitung' aus. In den Programmen erfährt man etwas über den Tagungsort, An- und Abreisezeiten und das Vortragsensemble, je nach Tagungsformat ergänzt um Hinweise auf gemeinsame Kulturunternehmungen oder Essensverabredungen, vergünstigte Hotels oder Parksituationen. Mehr erfährt man meistens nicht: Man weiß, *wann*, aber man weiß nicht genau, *was*. Aus der Perspektive der Besucher:innen bleibt offen, was man eigentlich *tun*, wie man sich *verhalten* und letztlich sogar, wie man bei alldem eigentlich *aussehen* soll.
Manches kann man im Vorfeld zwar bei tagungserfahrenen Kolleg:innen erfragen, anderes bleibt aber unausgesprochen und vage, man lernt es beim *Dabeigewesensein,* durch *Beobachtung* und *Nachahmung* oder eben absichtlicher *Nicht-Nachahmung*. Spätestens nach der dritten Diskussion im Anschluss an einen Vortrag weiß man z.B., dass auf die Frage nach ‚Fragen oder Anmerkungen' der Moderation wenige Fragen, aber viele elaborierte Ko-Referate folgen, und man stellt fest, dass sich Qualifikand:innen in diesen Kontexten meist höflich zurückhalten. Man lernt, wo und wie man sich in Pausen und beim Essen so platziert, dass Kommunikation mit anderen möglich wird, ohne entweder vereinsamte oder aber aufdringliche Eindrücke zu hinterlassen. Kurz, wie man tagt, wenn man tagt, lernt man dadurch, dass man tagt (*Doing Conference*).
Als zu Beginn des Jahres 2020 deutlich wurde, dass die maßgeblich von Susann Hofbauer geplante Herbsttagung der Kommission Wissenschaftsforschung nicht in Präsenz würde stattfinden können, entschied sich der Kreis der Sprecher:innen gemeinsam mit dem Organisationsteam dazu, ‚Irgendetwas online' zu veranstalten. Wie genau dieses ‚Irgendwas' aussehen könnte, wie es sich technisch realisieren lassen und ob es überhaupt auf Interesse stoßen würde, war zunächst unklar. Nicht nur, weil es technische Hürden zu überwinden galt, sondern weil sich alle miteinander – Veranstalter:innen wie auch Referierende und Zuschauende – plötzlich auf fremdem Terrain wiederfanden, ohne genau zu wissen, wie ‚das' nun eigentlich funktionieren würde. *Doing conference* stieß im Rahmen des neuen Spielfeldes *Online-Tagung* an seine Grenzen, denn plötzlich mussten Dinge erklärt oder zumindest sprachlich expliziert werden, die früher unausgesprochen immer schon irgendwie da waren. Umso mehr freuen wir uns darüber, dass die Online-Tagungsreihe, auf der dieser Band basiert, mit insgesamt sechs Themenforen, 23 Referent:innen und jeweils zwischen 30 und 50 Teilnehmer:innen offenbar erfolgreich war – wie auch immer ‚das' funktioniert hat.

doi.org/10.35468/6042-01

Es lohnt sich also darüber nachzudenken, was Tagungen eigentlich sind. Denn sie sind als Format fester Bestand wissenschaftlicher Communitys. Forschungsergebnisse werden präsentiert und kommentiert, theoretische Agenden werden vorgestellt und Themen überhaupt erst zu solchen erhoben. Tagungen sind daher ein Brennglas wissenschaftlicher Kommunikation *in actu* (Schildknecht 2022). Zugleich wird diese fachliche Ebene, die Tagungen häufig als Selbstbeschreibung und Legitimation dient, von einer sozialen begleitet. Diese Ebene trägt die Züge eines Events. Sie besteht im Zusammentreffen der empirischen Personen, die, Arbeitstreffen ausgenommen, häufig aufeinander eher kommentierend, zitierend und kritisierend in Büchern und Artikeln Bezug nehmen (Hitzler & Hornbostel 2014). Doch auf Tagungen spannt sich jenes Netz von Bezugnahmen konkret innerhalb von Auftritten (Etzemüller 2019). Eine besondere Dynamik entwickelt sich dabei gemäß der, um die theaterwissenschaftliche Sprache Fischer-Lichtes zu nutzen, „Liveness“ (Fischer-Lichte 2004, 58). Wissenschaftliche Positionierungen und Zugehörigkeiten zu Denkschulen begleiten die Vorträge. Diese können wiederum in den an die Vorträge anschließenden Diskussionen gelobt, kritisiert oder gar diskreditiert werden. Als Reaktion ist es dann bei den Vortragenden ihren Beitrag zu verteidigen (Schildknecht 2022, 175f.). Wenngleich ein Anspruch auf argumentative Redlichkeit das (erziehungs-)wissenschaftliche Ethos zu flankieren scheinen und Moderator:innen manchmal als Schiedsrichter:innen mit Mahnungen zur Fairness auftreten, so haben wir es bei Tagungen mit einem machtdurchzogenen Feld zu tun. Das angesprochene *doing conference* bringt praktisch eine Normativität zum Ausdruck, die dann zur Leitlinie von Anerkennung im sozialen Feld der Wissenschaft wird. Das wissenschaftliche Feld etabliert ein Gefüge von Anerkennungsverhältnissen, das etablierten Protagonist:innen erlaubt, sich durch Expertise im Einhalten der Spielregeln hervorzutun und auch neue Spielregeln zu etablieren (Jergus 2017). Für Menschen, die neu im Feld der Tagungsteilnehmer:innen sind, ist eine Orientierung an jenen Normen eine Richtschnur, um sich in den Gepflogenheiten und Sprachspielen zurechtzufinden. Nationale und internationale Tagungserfahrungen unterscheiden sich dabei in letzterer Hinsicht ungemein, weil jeder Vortrag und jede Diskussion vorsichtig engagierte Annäherung einfordert aufgrund verschiedener sprachlicher Bedeutungsvariationen, gesellschaftlicher Kontexte und akademischer Kulturen mit potentiellem Missverstehen im Verwenden der englischen Konferenzsprache (Lawn 2014). Tagungen sind dabei nicht als starre Gebilde zu verstehen. Die anerkannten Dresscodes, die etablierten Rituale der Geselligkeit und der Kanon der Namen, die zitierbar sind, kann innerhalb eines gewissen Rahmens von jenen Protagonist:innen variiert werden, die im Feld als gesetzt gelten. Gleichzeitig fordern neue Generationen an Tagungsgänger:innen und Kohorten an Referent:innen die etablierten Muster heraus: Selbst die akribischste Anpassung an Vorbilder bleibt dennoch eine iterative Neuinterpretation. Die Dynamik des wissenschaftlichen Feldes mit neuen Qualifikand:innen und Partizipient:innen bringt frischen Wind ins Feld und möge er noch so zahm sein, allein durch die unterschiedlichen biographischen Konstellationen zwischen Etablierten und Neuen.[1]

1 Es wäre eine empirisch zu klärende Frage, ob eine zumindest mögliche Heterogenität des Quellenkanons in der Erziehungswissenschaft bezüglich der Öffnung zu Postkolonialer Theorie, Gender- und Queerstudies und radikaldemokratischen Ansätzen (Rieger-Ladich 2019) nicht auch mit einer Heterogenität bezüglich der sozialen Zusammensetzung der Erziehungswissenschaft (bezüglich Gender, Race, Class et cetera) einhergeht.

doi.org/10.35468/6042-01

2 Verhältnisbestimmungen: Zum thematischen Kontext des Bandes

Die Versuche, über Erziehungswissenschaft zu sprechen, sie zu vermessen und ihr eine gewisse theoretische sowie systematische Ordnung zu verleihen, gehen einher mit Grenz- und Verhältnisbestimmungen. Untersuchungen von Ein- und Ausschließungen, der ‚Zwischen'-Positionierung der Erziehungswissenschaft, aber auch Grenzziehungen zum ‚gesellschaftlichen Außen' durch das ‚erziehungswissenschaftliche Innen' sind beständige Themen der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen (Müller, Bohne & Thole 2013) und der Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft im Besonderen. Ein Blick in die Bände der Kommission genügt: Die Kontroversen, Dialoge und Grenzen zweier erziehungswissenschaftlicher Paradigmen (Vogel 1991) erfuhren 24 Jahre später eine Neuerkundung mit der Thematisierung der Ausdifferenzierung von Begrifflichkeiten, Methoden, Ansätzen aber auch disziplinärer Verselbstständigung (Glaser & Keiner 2015). Die Entgrenzung disziplinärer Profillinien kann als ein Ausdruck ausdifferenzierter Theorieentwicklungen verstanden werden, welche wiederum die soziale Vielfalt entgrenzter gesellschaftlicher Bewegungen einzufangen und zu beschreiben versucht (Kade 1994). Insbesondere im Kontext diffuser und unübersichtlicher Kommunikationsränder zielt die Wissenschaftsforschung auch auf die Formation von Systematiken, Klassifikationen und Ordnungen (innerhalb) ihrer eigenen Wissens- und Theorieangebote (Horn & Wigger 1994). Dazu zählen auch Diskussionen über den Erkenntnisfortschritt, die Leistungen oder eben Leistungsgrenzen erziehungswissenschaftlicher Produktionen innerhalb der Disziplin selbst (Rucker 2017), im Verhältnis zu den Subdisziplinen zum einen oder im Verhältnis zu Erwartungen einer politischen und pädagogischen Öffentlichkeit zum anderen (Keiner 2001; Keiner & Pollak 2001). Auch gegenwärtig nehmen ‚Grenz'-debatten innerhalb der Erziehungswissenschaft wieder zu (Stadler-Altmann & Gross 2019; Bünger & Jergus 2021; Merten & Reichenbach 2022), was eine Suche nach neuen ‚Ordnungen' oder nach der „Einheit der Differenz" (Luhmann & Schorr 1988) indizieren lässt. In der Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft – speziell auch jene Tagungsbände und Beiträge, die mit den Grenzen der Disziplin argumentieren – stellte die Systemtheorie nach Luhmann und Schorr (1988, 1996) eine prominente Großtheorie dar, die den Blick auf die ein- und ausschließende Kommunikationsprozesse zum einen und Grenzbearbeitungen zum anderen geformt und methodologisch geschärft hat (u.a. Meseth 2016, 2011; Tenorth 2012; Kraft 2007; König 2001; Keiner 1999).

Mit Blick auf diesen Band könnte man nun meinen, dass sich mit einem Generationswechsel von Wissenschaftler:innen auch prominente Theoriebezüge wandeln. Möglicherweise ist ein Wandel an Theoriebezügen auch Ausdruck einer zunehmenden Eigenrekrutierung und Disziplinierung der Erziehungswissenschaft selbst (vgl. Gross, Hofbauer & Keiner 2022). Dieser theoretischen steht eine kontextualisierte Deutung entgegen, nämlich dass durch die gegenwärtige pandemische Lage die soziale Praktik der Tagungsplanung mit Ausschreibung, Beitragsbewerbung und -auswahl im Ausnahmezustand und damit durch einen Bruch mit der eingeübten Wiederholung sozialer Praxis (Elven 2020) gekennzeichnet ist. Dadurch wird auch sichtbar, dass die Systematik der Beiträge induktiv erfolgte, d.h. durch Interpretationen von Gesagtem und Geschriebenem im Hinblick auf ihre Unterschiede und Verbindungen. Das In-Beziehung-Setzen – das Beobachten, Erkennen und Benennen der diskursiven Grenzen und Grenzziehungen, das Relationieren und das Zuordnen der Beiträge – sind ebene jene Praktiken, die den Übergang bilden von dem *Doing (Digital) Conference* zu *Doing Conference Proceedings*.

doi.org/10.35468/6042-01

3 Zu den Beiträgen des Bandes

Der vorliegende Band ist dreigeteilt. Die Beiträge im ersten Teil (*Historische Betrachtungen: Radikalität – Differenz – Exklusion*) beschäftigen sich mit verschiedenen Grenzziehungen der Erziehungswissenschaft aus historischer Perspektive, nämlich mit der Betrachtung von Ein- und Ausschlüssen, genauer mit der Markierung von einem „hier“ und einem „dort“.
Selma Haupt, Tobias Leßner und Christian Timo Zenke diskutieren etwa die Beziehung der *etablierten Erziehungswissenschaft* zur *pädagogischen Radikalität*. Am Beispiel der Forderung nach einer Entschulung der Gesellschaft, der Antipädagogik und der Bewegung der Freien Demokratischen Schulen sowie ihrer differenten Rezeptionsgeschichten plädieren sie für eine weitere Untersuchung radikaler Ideen und die darin vollzogenen Grenzverschiebungen.
Daniel Erdmann untersucht die heterogene Rezeption Immanuel Kants und nutzt dazu wissenschaftlich-pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Lehrbücher. Mittels Referenzanalyse in den Zeiträumen 1750-1850 und 1983-2017 zeigt er, wie facettenreich die Verwendungsweisen in den erziehungswissenschaftlichen Themenkomplexen sind und dass sich dennoch eine spezifische Dominanz von Themen in Philosophie, (pädagogischer) Theoriebildung und Anthropologie herausstellen lässt, die sich über die Zeit verschiebt.
Sylvia Wehren beschreibt die zögerliche Aufnahme bzw. Bearbeitung einer körper- sowie leibinklusiven Theorie in die erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung. In der historischen Kontextualisierung der Widerstände beschreibt sie die Etablierung einer europäischen Geistesgeschichte, die vielmehr den Geist und weniger den Leib in den Vordergrund stellt. Insbesondere das komplexe Zusammenspiel vom Aufkommen eines hierarchisch und hegemonial organisierten Androzentrismus, die einhergehende Abwertung und Entfremdung körpernaher pädagogischer Arbeit und der Vernachlässigung des Körpers in der auf Denken und Geistesbildung ausgerichteten Verschulung der Pädagogik machen die diskursive Exklusion physiologischer Kategorien im Erziehungsdenken deutlich. Dieser bildungshistorische Beitrag bildet damit den Übergang zum zweiten Teil des Bandes.

Der zweite Teil (*Grenz-Beziehungen: Gestaltung – Etablierung – Diversifizierung*) bearbeitet aus verschiedenen theoretischen und methodischen Perspektiven die Verhältnisbestimmung und inhärenten Grenz-Beziehungen (in) der Erziehungswissenschaft zu sich selbst, zur Etablierung neuer Subdisziplinen und zu ihrem (wissenschaftspolitischen) Außen.
Maria Kondratjuk stellt die Frage, ob Transdisziplinarität ein inhärentes Merkmal der Erziehungswissenschaft ist und wie Grenzen und deren Bearbeitung in der Erziehungswissenschaft kategorial wie empirisch zu greifen sind. In der Thematisierung von Disziplinarität und Inter- und Transdisziplinarität können die (neuen) Grenzen der Formierung und Konturierung von disziplinären Wissensordnungen und ihre jeweiligen gesellschaftlichen und disziplinären Außenverhältnisse analytisch bearbeitet werden.
Tamara Diederichs betrachtet die Herausbildung der Organisationspädagogik als Teildisziplin und den quer dazu liegenden Kommunikationsraum der Erziehungswissenschaft. Als Gegenstand der Analyse dienen die Tagungsbände der AG bzw. Kommission Organisationspädagogik (2009-2020), der darin auftretenden Sprecher:innen, der (sub)disziplinären, (außer)pädagogischen und institutionellen Beteiligung. Dabei stellt sie neue kommunikative Grenzentwicklungen fest, die sich an der gemeinsamen Thematisierung und Bearbeitung von Organisation und Erziehung zeigen lassen.
Die Grenzziehungen zwischen Erziehungswissenschaft und Nicht-Wissenschaft thematisieren *Markus Riefling und Frederick de Moll* mit der Metapher der ‚Außenpolitik der Erzie-

doi.org/10.35468/6042-01

hungswissenschaft'. Aufgrund aktueller Anlässe relationieren sie politische Entscheidungen und die Inanspruchnahme wissenschaftlicher Erkenntnis in drei Variationen. Anschließend untersuchen sie den bildungspolitischen Einbezug und die Erfahrungen der Bildungsforschung, die mit dem akademischen Alter tendenziell ernüchternd ausfällt.
Barbara Gross, Karin Karlics, Susann Hofbauer und Edwin Keiner betrachten die wissenschaftspolitischen Vermessungen und kategorialen Zuordnungen erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften in Italien. Diese Zeitschriftenlisten favorisieren insbesondere Internationalität im Sinne englischsprachigen Publizierens. Anhand einer Zeitschriftenanalyse deutsch- und englischsprachiger Beiträge zeigen sie jedoch die schwache wechselseitige Bezugnahme in der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation zwischen Italien und Deutschland.

Der dritte Teil (*Methodische (Neu)Zugänge: Systematisierung – Pädagogisierung – Materialisierung*) schlägt verschiedene methodische Zugänge bzw. neue oder kaum beachtete *Perspektiven* zur erziehungswissenschaftlichen Wissen(schaft)sforschung vor und zeigt ihr analytisches Potential auf.
Felix Schreiber und Colin Cramer schlagen eine neue Methode vor, die sich an der Schnittstelle von *systematic review* und Inhaltsanalyse befindet. Sie präsentieren am Beispiel ‚Bildungswissenschaft(en)' die Möglichkeit des Herausarbeitens von begrifflicher Auffassungsvielfalt durch die methodische Entwicklung von Heuristik über Klassifikation zur Systematik.
Die Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion anhand von Zeitschriften- und Autor:innenanalysen ist ein gängiges methodisches Verfahren. *Verena Weimer und Dirk Tunger* verschieben den Fokus von den Schreibenden auf die Leser:innenschaft erziehungswissenschaftlicher Texte und Zielgruppen erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften. Sie gehen dabei der Frage nach, ob sich Korrelationen im Zitations- und Downloadverhalten bei der Leser:innenschaft erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften zeigen lassen.
Christiana Bers legt den Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die bisher nur selten beachtete Materialität von Wissen(schaft)sprozessen. In der Doppelperspektive von epistemischen Dingen als Wissensspeicher (z.B. Sammlungen) und Dingen als Teil bzw. Gegenstand der Wissensproduktion selbst, kommen Infrastrukturen, Archive, Ergebungs- und Auswertungsmodelle oder auch Klassifikationen in ihrer historischen und (erziehungs)wissenschaftlichen Einbettung, Verwendung oder Konstitution selbst in den Blick.
Auch *Hannes König* betrachtet einen nur wenig beachteten Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung. Er untersucht die manifesten und latenten Sinnstrukturen der erziehungswissenschaftlichen Lehre am Beispiel eines allgemein-pädagogischen Lehrangebots im Rahmen des Lehramtsstudiums. König zeigt, dass sich die traditionelle Thematisierung der Spannung von Wissenschaftlichkeit und gleichzeitigem Anspruch und Versprechen pädagogischer Praxisrelevanz in der universitären Lehre rekonstruieren lässt.

doi.org/10.35468/6042-01

Literatur

Bünger, C. & Jergus, K. (2021). Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin? Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 32 (63), 83-90.
Elven, J. (2020). Sozialer Wandel als Wandel sozialer Praxis. Eine praxistheoretische Forschungsperspektive. Bielefeld: transcript.
Etzemüller, T. (2019). Der Auftritt. Performanz in der Wissenschaft. Bielefeld: transcript.
Fischer-Lichte, E. (2004). Ästhetik des Performativen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Glaser, E. & Keiner, E. (Hrsg.) (2015). Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Gross, B., Hofbauer, S. & Keiner, E. (2022). The „Science of Education" – Different Terms, Concepts, Cultures and Epistemologies? A Contribution to a Social Epistemology. In: Società di Politica Educazione e Storia. Rivista di Politica, Educazione e Storia, SPES 25 (16), 19-37.
Hitzler, R. & Hornbostel, S. (2014). Wissenschaftliche Tagungen – zwischen Disput und Event. In: C. Behnke, D. Lengersdorf & S. Scholz (Hrsg.): Wissen – Methode – Geschlecht: Erfassen des fraglos Gegebenen. Wiesbaden: Springer, 67-78.
Horn, K.-P. & Wigger, L. (Hrsg.) (1994). Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
Jergus, K. (2017). Leistung und Anerkennung. Zu Subjektivierungen im Feld der Wissenschaft. In: C. Bünger, R. Mayer, S. Schröder & B. Hoffarth (Hrsg.): Leistung – Anspruch und Scheitern. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, 127-146.
Kade, J. (1994). Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung im Blick auf die Vielfalt einer sich entgrenzenden Welt. In: R. Uhle & D. Hoffmann (Hrsg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? Weinheim: Beltz, 149-161.
Kraft, V. (2007). Zwischen Reflexion, Funktion und Leistung: Facetten der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Keiner, E. (Hrsg.) (2001). Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz.
Keiner, E. (1999). Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim: Beltz.
Keiner, E. & Pollak, G. (2001). Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik. Zur Einleitung. In: E. Keiner & G. Pollak (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik. Weinheim: Beltz, 7-16.
König, E. (2001). Systemtheorie als Grundlagentheorie in der Erziehungswissenschaft? In: E. Keiner & G. Pollack (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspolitik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-86.
Lawn M. (2014). Transnational Lives in European Educational Research. In: European Educational Research Journal 13 (4), 481-492.
Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988). Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1996). Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Merten, R. & Reichenbach, R. (2022). Entgrenzung in Bildung und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 68 (1), 1-3.
Meseth, W. (2011). Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung: methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 12 (2), 177-197.
Meseth, W. (2016). Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (4), 474-493.
Müller, H.-R., Bohne, S. & Thole, W. (2013). Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge: Markierungen und Vermessungen – Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich.
Rieger-Ladich, M. (2019). Archivieren und Speichern. Das Gedächtnis der Disziplin als Politikum. In: M. Rieger-Ladich, A. Rohstock & K. Amos (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 17-48.
Rucker, T. (2017). Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Schildknecht, L. (2022). „Tagungen" – Überlegungen zu Orten erziehungswissenschaftlicher Inszenierungen. In: D. Fischer, K. Jergus, K. Puhr & D. Wrana (Hrsg.): Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, 168-183.

doi.org/10.35468/6042-01

Stadler-Altmann, U. & Groß, B. (2019). *Beyond* erziehungswissenschaftlicher Grenzen: Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin. Opladen u.a.: Budrich.

Tenorth, H.-E. (2012). Erziehungswissenschaft. In: O. Jahraus, A. Nassehi, M. Grizelj, I. Saake, C. Kirchmeier & J. Müller (Hrsg.): Luhmann-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Metzler, 331-336.

Vogel, P. (1991). Von Umfang und Grenzen der Lernfähigkeit empirisch-analytischer und systematischer Pädagogik. In: D. Hoffmann (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 17-30.

Autor:innen

Susann Hofbauer, Dr. phil., seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, insbesondere Ideen- und Diskursgeschichte von Erziehung und Bildung.
Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Forschungskulturen und Wissenstraditionen in Europa; Erziehungswissenschaftliche Diskurs- und Theorieentwicklungen; Wissensordnungen in der Lehrer:innenbildung.
Anschrift: Helmut-Schmidt-Universität, Erziehungswissenschaft, insbesondere Ideen- und Diskursgeschichte von Erziehung und Bildung, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
E-mail: hofbauer@hsu-hh.de

Lukas Schildknecht, M. A., seit 2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Braunschweig.
Arbeitsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Pädagogische Epistemologie, Kindheits- und Jugendforschung, Kulturelle Bildung.
Anschrift: TU Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft, Bienroder Weg 97,
38106 Braunschweig
Mail: lukas.schildknecht@tu-braunschweig.de

Felix Schreiber, Dr., seit 2018 wissenschaftlicher Angestellter am Institut für Erziehungswissenschaft und an der Tübingen School of Education der Universität Tübingen.
Arbeitsschwerpunkte: Systematische Wissenschaftsforschung; Professionsforschung; Kohärenzforschung.
Anschrift: Tübingen School of Education, Wilhelmstr. 31, 72074 Tübingen
E-Mail: felix.schreiber@uni-tuebingen.de

Katharina Vogel, PD Dr., Promotion 2014, Habilitation 2021. Wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Arbeitsbereichen Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, Georg-August-Universität Göttingen, und Historische Bildungsforschung, Ruhr-Universität Bochum.
Arbeitsschwerpunkte: Wissens- und Wissenschaftsgeschichtsforschung.
Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Waldweg 26, 37073 Göttingen
E-Mail: katharina.anna.vogel@gmail.com

doi.org/10.35468/6042-01

Teil 1
Historische Betrachtungen: Radikalität – Differenz – Einbezug

Selma Haupt, Tobias Leßner und Christian Timo Zenke

Wie radikal ist noch normal? Zum Verhältnis von etablierter Erziehungswissenschaft und pädagogischer Radikalität

1 Einleitung

Wenn über Fragen der Radikalität gesprochen wird, dann geht es dabei auch immer um Bemessungen des Abstands: also um Einschätzungen wie ‚Das geht doch zu weit?!' oder ‚Das sprengt jetzt den Rahmen!'. Solche Aussagen verlangen allerdings nach einer Positionierung, sowohl seitens derjenigen, die sie tätigen, als auch in Bezug auf das, was bezeichnet wird. Gleichzeitig jedoch wird mit einer solchen Positionierung immer auch ein Feld umrissen (oder mitunter sogar erst eröffnet), auf dem sich die zu positionierenden Punkte überhaupt erst als voneinander ‚zu weit' entfernt verorten lassen: Es braucht also die Markierung eines ‚Hier' und eines ‚Dort'.
Mit Blick auf das Feld der Erziehungswissenschaft sollen diese beiden Markierungspunkte im Folgenden nun anhand der Bezeichnungen *etablierte Erziehungswissenschaft* und *pädagogische Radikalität* gefasst, zueinander in Beziehung gesetzt und diskutiert werden. Radikalität verstehen wir dabei – im Anschluss an Willeke, Peters und Roth (2017) sowie Zenke (2022) – als *relationalen* Begriff, dessen Verwendung immer ein spezifisches *Verhältnis* markiert – genauer: „eine wahrgenommene oder zumindest behauptete Differenz zu einem wie auch immer gearteten Status quo" (ebd., 61). Das solchermaßen als radikal Markierte steht dabei allerdings nicht in einem neutralen Verhältnis zu jenem Status quo, sondern trägt in sich immer schon den Anspruch, dass jene Normalität einer grundlegenden Veränderung bedarf. Das Radikale ist folglich ein Vorschlag, wie das als zeitgenössisch gegeben und prägend Wahrgenommene zu verändern sei.[1] Da allerdings das „als ‚normal' Assoziierte" bei einem solchen Markierungsvorgang zugleich unweigerlich als „normgebende Bezugsgröße" des Radikalen mitgedacht und mitaufgerufen werden muss, dient die Kennzeichnung von etwas als „radikal" zugleich immer auch der „Konstitution und dem Erhalt" jenes zeitgenössischen „Normalfeldes" – ein Vorgang, der einerseits eine „Grenzziehung" zu jenem „Normalfeld" impliziert und andererseits „spezifische Bewertungsmechanismen aktiviert" (Willeke u.a. 2017, 9). Eine als etabliert wahrgenommene Pädagogik und Erziehungswissenschaft im Sinne einer ‚normgebenden Bezugsgröße' ist somit die unabdingbare Voraussetzung, um die Radikalität einer pädagogischen Idee überhaupt erst zu bestimmen:

> „Ganz in diesem Sinne steht denn auch im Rahmen des diskursiven Sich-in-Beziehung-Setzens zu radikalen pädagogischen Ideen nicht allein die als radikal markierte Idee als solche zur Disposition,

1 Gleichzeitig muss zumindest in der deutschsprachigen Verwendung des Begriffs radikal immer auch berücksichtigt werden, dass dieser zwar historisch zunächst in den 1830er Jahren „wertneutral, einen Umschwung" (Willeke u.a. 2017, 7) meinte, in seiner weiteren politischen Karriere jedoch eine eindeutig negative Konnotation entwickelte und zur „negativen Etikettierung" (ebd., 8) politisch unliebsamer Positionen verwendet wurde.

doi.org/10.35468/6042-02

sondern ebenso der durch diesen Markierungsvorgang sichtbar werdende Ort des Etablierten im Feld des Pädagogischen selbst“ (Zenke 2022, 62).

Die sich aus diesem Wechselverhältnis ergebenden Spannungen und Dynamiken sollen daher im Folgenden an insgesamt drei Beispielen kurz skizziert und diskutiert werden: an Ivan Illichs Forderung nach einer Entschulung der Gesellschaft und deren Adaption durch Hartmut von Hentig (Abschnitt 2), an der Antipädagogik (Abschnitt 3) sowie anhand der Bewegung der Freien Demokratischen Schulen (Abschnitt 4). Ausgewählt werden diese drei Beispiele als drei radikale Positionen im Verhältnis zur Erziehungswissenschaft in der jüngsten Disziplingeschichte. Die Aushandlungen von Illichs Forderung und Hentigs Adaption sowie die Auseinandersetzung mit der Antipädagogik wird in der in den 1970er Jahren geführten Diskussion betrachtet, während im Anschluss das gegenwärtige Verhältnis der Freien Demokratischen Schulen und der Erziehungswissenschaft diskutiert wird.

2 Von der Entschulung der Gesellschaft zur Entschulung der Schule[2]

Zu Beginn möchten wir unseren Blick zunächst auf Ivan Illich (1926-2002) richten – und damit auf eine Person, die, zumindest im deutschsprachigen Raum, wie wohl keine zweite mit dem Begriff der pädagogischen Radikalität verbunden wird. So gründet Illichs Ruf als „radikale[r] Kritiker jedwelcher institutioneller Bildung“ (Bohl u.a. 2015, 178) und „vielleicht radikalste[r] Kulturkritiker der neueren Zeit“ (Jurk 2019, 7) vor allem auf seiner 1971 im englischsprachigen Original sowie 1972 in deutscher Übersetzung erschienenen Schrift *Deschooling Society* (Illich 1971), im Rahmen derer er für eine grundsätzliche Abkehr vom Prinzip der Schule und damit einhergehend zugleich für eine radikale „Entschulung der Gesellschaft“ (so die deutsche Übersetzung des Titels) eintrat.
Besonders aufschlussreich für das hier zur Diskussion stehende Verhältnis von pädagogischer Radikalität und etablierter Pädagogik/Erziehungswissenschaft sind dabei allerdings weniger die betreffenden Überlegungen Illichs selbst, sondern vielmehr dessen Rezeptions- und Adaptionsgeschichte in der deutschsprachigen Diskussion der 1970er Jahre. Diese Geschichte wiederum ist ungemein eng mit der Person Hartmut von Hentigs verbunden, der, wie Edith Kohn es formuliert, als wichtigster „Kommunikator für Ivan Illich“ diesen in Deutschland überhaupt erst bekannt gemacht habe – und zwar, indem er dessen „Gedanken zur Schule“ gewissermaßen vorgekostet und dann empfohlen habe (Kohn 2012, 161). So schrieb Hentig nicht nur das Vorwort für die 1972 erschienene deutschsprachige Ausgabe von *Deschooling Society* (Illich 1972), sondern flankierte ebendiese Veröffentlichung zugleich durch mehrere eigene Veröffentlichungen zum Thema – darunter die beiden Monographien *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule* (1971) sowie *Die Wiederherstellung der Politik – Cuernavaca revisited* (1973).
Speziell in seinen beiden Monographien präsentierte Hentig der deutschen Öffentlichkeit allerdings nicht nur ausführlich Illich und dessen Forderung nach einer Entschulung der Gesellschaft, sondern er stellte ebendieser Forderung zugleich seine *eigene* Anverwandlung des Illich'schen Entschulungsbegriffs entgegen: die Forderung nach einer „Entschulung der *Schule*“ – und eben nicht der Gesellschaft (siehe insbesondere Hentig 1971, 105ff.). Illichs radikale Forderungen nach einer *Abschaffung* der Schule gerieten bei Hentig auf diesem Wege also letztlich zu einer Art Gedankenexperiment, an dessen Ende ein neuerliches Plädoyer

2 Der folgende Abschnitt basiert auf Zenke 2022.

doi.org/10.35468/6042-02

gerade für den *Erhalt* der Institution Schule stand – ja, man könnte sogar sagen, ein Plädoyer für deren *Ausweitung* hin zu einem umfassenden, ganztägig organisierten und dadurch umso machtvolleren „Lebens- und Erfahrungsraum".[3] Auch in historiographischen Darstellungen zum Thema wird Hentig dementsprechend nicht nur als derjenige hervorgehoben, der Illichs Ideen und Forderungen in den bundesrepublikanischen Diskurs der 1970er Jahre zu *übertragen* half, sondern darüber hinaus zugleich als deren dauerhafter *Entschärfer* – insofern nämlich, als er, wie Jürgen Oelkers es formuliert, aus der „Entschulung der Gesellschaft" die „paradoxe Entschulung der Schule" gemacht und dadurch gerade die „*Radikalität* des Entwurfs" Illichs nachhaltig „unterlaufen" habe (Oelkers 2017).
Entscheidend für unser Thema ist in diesem Zusammenhang nun allerdings, dass Hentig die von ihm öffentlichkeitswirksam für Illich errichtete Bühne zugleich ganz gezielt für seine *eigenen* Zwecke nutzt. So verwendet Hentig die Radikalität von Illichs Plädoyer für eine „Entschulung der *Gesellschaft*" letztlich dazu, um in Abgrenzung von dieser Radikalität die eigene (bereits zuvor vertretene und öffentlich zunächst selbst als radikal wahrgenommene) Position einer „Entschulung der *Schule*" weniger radikal, sondern vielmehr gemäßigt und vergleichsweise anschlussfähig erscheinen zu lassen. Oder, wie er selbst es zu Beginn seiner Einleitung in Illichs *Entschulung der Gesellschaft* formuliert:

> „[D]ieses Buch [...] wird eine Allianz zwischen Reformern und Bewahrern stiften, die beide sich nicht erträumt haben. Sie werden an ihm entdecken, was sie gemeinsam erhalten wollen, wenn auch mit verschiedenen Mitteln: die Schule – die Schule als das öffentlich kontrollierte Instrument der gesellschaftlichen Selbststeuerung" (Hentig 1972, 5).

Unter Bezugnahme auf Illich nutzt Hentig insofern also die Relationalität von Radikalität, um die Grenzen des Noch-nicht-Radikalen nachhaltig zu verschieben und so ebenjene von ihm anvisierte und für seine eigenen Reformprojekte benötigte „Allianz zwischen Reformern und Bewahrern" zu stiften. Denn es ist weder so, dass Illichs „Bombe" (Hentig 1972, 5) – wie Edith Kohn gezeigt hat – auch ohne Hentig unweigerlich explodiert wäre (Kohn 2012), noch ist es so, dass sich Hentigs pädagogisches Konzept durch die Begegnung mit Illich tatsächlich radikal gewandelt hätte. Was sich in diesem Zusammenhang allerdings sehr wohl ändert, ist, dass Hentig – der vormals selbst als radikaler Vertreter seiner Disziplin wahrgenommen worden war – im Vergleich zum „echten" Revolutionär Illich nun als bürgerlicher Erbauer von „Schutzwällen" (Matthiesen 1971, LIT 4) erscheint: als, wie es in einer zeitgenössischen Rezension heißt, „Reformer, der die Schule ernst nimmt, ihr eine wichtige gesellschaftliche Funktion zubilligt, sie ausbauen und angemessen ausstatten will" (ebd.). Die öffentlich vorgenommene *Abwehr* und gleichzeitig scheinbare *Adaption* einer radikalen pädagogischen Idee gerät hier also letztlich zum Instrument der gezielten Diskursverschiebung: Indem Hentig Illich als eine Art „radikale[n] Grenzpfeiler" (Kohn 2012, 173) einführt und inszeniert, gelingt es ihm, das Feld des Noch-nicht-Radikalen (bzw. des Nicht-mehr-Radikalen) entscheidend und nachhaltig zu seinen Gunsten zu verschieben.

3 Zu Hentigs Konzept der Schule als „Lebens und Erfahrungsraum" siehe unter anderem Hentig 1993, 183ff. Zu einer ähnlich gelagerten Kritik an der „Entgrenzung pädagogischen Handelns" durch Prozesse der Entschulung siehe auch Hecht 2020, 1183f.

doi.org/10.35468/6042-02

3 Die radikale Abgrenzung der *Anti*pädagogik

Während die Debatte um Illich und dessen Idee der Entschulung ihren Höhepunkt in der ersten Hälfte der 1970er Jahre erreichte – und danach auch relativ schnell wieder abebbte (vgl. Hecht 2020) –, möchten wir uns nun einer Diskussion zuwenden, deren Schwerpunkt speziell in den 1970er bis 1980er Jahren zu verorten ist: der Diskussion nämlich um das Verhältnis von Antipädagogik und zeitgenössisch etablierter Erziehungswissenschaft. Dabei werden wir drei unterschiedliche Perspektiven auf dieses Verhältnis einnehmen, die jeweils eine eigene Bestimmung von *radikal* zum Ergebnis haben. Wird zunächst die Selbstverortung der Antipädagogik als radikal in Bezug zur etablierten Erziehungswissenschaft befragt (1), so wird anschließend die Wahrnehmung der letzteren hinsichtlich der ersteren diskutiert (2).[4] Abschließend wird aus heutiger Perspektive aufgezeigt, inwiefern die Einwürfe der Antipädagogik in Bezug auf die Erziehungswissenschaft als radikal zu bezeichnen sind (3).

(1) Als radikal oder als „radikale antipädagogische Aufklärung" (Braunmühl 1975/1991, 289) versteht sich die Antipädagogik – dies macht schon die gewählte Selbstbeschreibung deutlich –, weil sie gegen Pädagogik, und zwar *jegliche* Pädagogik, Stellung bezieht. So wendet sich die Antipädagogik in der Formulierung ihres zentralen Vertreters Ekkehard von Braunmühl „gegen ‚Erziehung' (und deren Gebrauchsanweisung ‚Pädagogik')" (Braunmühl 1975/1991, 78), da Erziehung „Gehirnwäsche" (Braunmühl 1975/1991, 84) sei. Sie lehnt somit jeglichen „‚Erziehungsanspruch'" (Schoenebeck 1982, 12) und die damit verbundene Haltung des Erwachsenen, für das Kind zu wissen, was gut sei, und dieses durchzusetzen, ab. Die Antipädagogik grenzt sich also radikal von jeglichem pädagogischen Anspruch ab – und zwar insofern, als sie bereits deren grundsätzliche Legitimität in Frage stellt. Gleichzeitig jedoch bildet ‚die Pädagogik' paradoxerweise eine unerlässliche Referenzfolie für das Selbstverständnis der Antipädagogik eben als *Anti*-Pädagogik.

(2) Aus der breiten Diskussion antipädagogischer Einwürfe und Einsprüche möchten wir noch einen weiteren grundlegenden Aspekt herausgreifen. Der Antipädagogik, so konstatieren Oelkers und Lehmann bereits 1983, gehe es nicht darum, Aspekte pädagogischen Denkens zu befragen, sondern sie spreche „*jeglichem* pädagogischen Denken die Legitimität" (Oelkers & Lehmann 1983, 8; Herv. im Orig.) ab. Ist dies einerseits, wie gerade gezeigt wurde, Konstitutionsbedingung einer *Anti*-Pädagogik, so wird sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive den antipädagogischen Argumenten deutlich weniger zugewandt – und zwar mit der Begründung, dass einerseits ebendiese Argumente theoretisch nicht konsistent seien (Flitner 1982, 36; Oelkers & Lehmann 1983, 7) und andererseits die Antipädagogik als solche letztlich nur negiere, „mit dem Negativen aber nichts anzufangen" (Oelkers & Lehmann 1983, 5) wisse. Vielmehr müsse man sich mit der gesellschaftlich verbreiteten, antipädagogischen Stimmung, die Oelkers und Lehmann (1983, 7) als Syndrom bezeichnen, auseinandersetzen. Diese wurde nicht allein durch die namensgebenden Antipädagogen bestimmt, sondern auch durch die ebenfalls breit rezipierten und die pädagogische Praxis institutionell (A. S. Neill am Beispiel Summerhills (1969)), historisch (Katharina Rutschky in der Schwarzen Pädagogik (1977)) oder prinzipiell (Alice Miller in *Am Anfang war Erziehung* (1980/2019)) in Frage gestellt. Die von den Antipädagogen aufgebrachten Einwände gegen Erziehung und Pädagogik werden als ein Ausgangspunkt für die erziehungswissenschaftliche Befassung mit der „pädagogischen Krise der Gegenwart" (Winkler 1982, 29) genommen. So

4 Die Zuordnung zur Antipädagogik oder zur Erziehungswissenschaft wird hier jeweils über die von den Autoren selbst formulierten Bezeichnungen und Beziehungen vorgenommen.

doi.org/10.35468/6042-02

formuliert Andreas Flitner: „Wir müssen uns diesen Fragen stellen“ (Flitner 1982, 10). Die radikale pädagogische Idee ist hier davon bestimmt, dass die Antipädagogik durch ihre öffentliche Wahrnehmung die „Repräsentanten der Erziehungswissenschaft“ dazu „‚zwangen‘“ (Hoffman-Ocon & Criblez 2018, 16), Stellung zu ihnen zu nehmen. Radikalität wird hier also nicht als solche anerkannt, aber durch Öffentlichkeit zumindest wahrgenommen.
(3) Aus der gegenwärtigen Perspektive wiederum erscheinen viele der zeitgenössischen Auseinandersetzungen in ebendiesem historischen Kontext zu verorten und zu verstehen zu sein und verlieren mit breiterem Blick auf die erziehungswissenschaftliche Disziplingeschichte und diverse Definitionen von Erziehung und Pädagogik ihre Radikalität. So ist die Bedeutung von Gewaltfreiheit, eine wertschätzende Kommunikation oder die verstärkte Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse heute zumindest in der Theorie weitestgehend Konsens. *Ein* antipädagogischer Einwand jedoch kann bis heute für die Erziehungswissenschaft als radikal bezeichnet werden: die Infragestellung der Erziehungsbedürftigkeit. So konstatiert Braunmühl bereits 1975, die „Fachpädagogen“ seien sich „erstaunlich einig“, dass Erziehung als Antwort auf die „Erziehungsbedürftigkeit“ des Menschen verstanden werden müsse (Braunmühl 1975/1991, 67), wodurch ebenjene Erziehungsbedürftigkeit des Menschen zugleich unhinterfragt als Ausgangspunkt von Erziehung gesetzt werde. Von dieser anthropologischen Setzung ist die Erziehungswissenschaft bis heute bestimmt. Der Mensch wird als erziehungsbedürftiges Wesen, als „homo educandus“ (Zirfas 2021, 25), gefasst. Dies als normative Setzung zu diskutieren, geschieht in der erziehungswissenschaftlichen Debatte kaum.[5] Diese Infragestellung durch die Antipädagogik kann also bis heute für die Erziehungswissenschaft als radikal verstanden werden, da sie die Begründung und Verankerung eines ihrer zentralen Begriffe – der Erziehung – und somit den konstitutiven Kern der Erziehungswissenschaft als Disziplin in ihrem gesellschaftlichen Auftrag grundsätzlich, eben radikal, in Frage stellt.

4 Freie Demokratische Schulen: Radikalität an den Grenzen der Erkenntnis

Auch die Pädagogik des dritten von uns beleuchteten Beispiels, der Bewegung der Freien Demokratischen Schulen[6], wird häufig verschiedentlich als *radikal* bezeichnet und nutzt diese Bezeichnung auch zur Selbstbeschreibung (z.B. Lischewski 2018, 53; Boban & Hinz 2019, 106). Der Begriff des Radikalen wird auch in gesteigerter Form verwendet, beispielsweise wenn Oelkers (2010, 243) über A. S. Neill schreibt, dass diesem die Ansätze einer Schule „nicht radikal genug“ gewesen wären. Auch der Superlativ lässt sich finden, etwa wenn vom „radikalsten reformpädagogischen Ansatz“ (Geller 2021, 12) die Rede ist. *Radikalität* kann dabei sowohl auf die Radikalität des Ansatzes, also der Idee an sich, als auch auf die Umsetzung einer Idee bezogen sein (vgl. Lischewski 2018, 143). Letztlich können dann sowohl die

5 Für eine der wenigen Ausnahmen siehe Ried (2017, 294).

6 Mit „Demokratische Schule“ wird vielfach eine große Bandbreite unterschiedlichster Schulen bezeichnet. Wir meinen in diesem Beitrag unter dem Stichwort „Freie Demokratische Schulen“ nichtstaatliche und in der EUDEC (European Democratic Education Community e.V.) organisierte Schulen, die sich an den Konzepten der Summerhill- oder Sudbury-Schulen orientieren (siehe auch Boban & Hinz 2019). Teile dieser Bewegung weisen dabei eine große Nähe zur Antipädagogik auf. So sind im tologo Verlag, dem publizistischen Sprachrohr der Bewegung, neben Büchern und Aufsätzen von Akteur:innen Demokratischer Schulen ebenso zahlreiche Schriften des bereits erwähnten Antipädagogen Ekkehard von Braunmühl zu finden. Im *unerzogen*-Magazin des Verlags erscheinen daneben auch Beiträge von Erziehungswissenschaftler:innen, wenngleich diese Texte in der Erziehungswissenschaft kaum wahrgenommen oder zumindest kaum zitiert werden.

doi.org/10.35468/6042-02

Idee als auch deren Umsetzung mehr oder weniger radikal das Normalfeld in Frage stellen, wie etwa Hinz und Boban für sich feststellen: „kein anderer Zugang hat bisherige Selbstverständlichkeiten radikaler in Frage gestellt" (2019, 101). Es zeigt sich schon in diesen Steigerungsmöglichkeiten von *radikal* als Adjektiv und den jeweiligen Bezugspunkten, dass die Markierungen des ‚Hier' und des ‚Dort' relational zu denken sind.
Bei den Markierungen des ‚Hier' und ‚Dort' beziehen sich die Akteur:innen Freier Demokratischer Schulen häufig ganz allgemein auf *die Wissenschaft*. Das Verhältnis zur Wissenschaft scheint dabei jedoch vor allem von einer auf Affirmation und Legitimation beruhenden Fokussierung auf die *Neuro*wissenschaften geprägt zu sein (Lischewski 2018, 42, 194, 300). Teilen der Wissenschaft wird dabei nicht nur „eine *Eindeutigkeit* zugesprochen, die sie beileibe nicht hat und wahrscheinlich auch nicht haben kann […]" (ebd., 268; Herv. im Orig.), sondern auch eine gewisse *Autorität*, die eigene pädagogische Perspektive zu legitimieren. Für die Anbindung von *erziehungs*wissenschaftlichen Fachdiskussionen und Erkenntnissen innerhalb der Bewegung stellen Maas (1998, 18) und Lischewski (2018, 142) übereinstimmend eine Einbindung in *älteren* Konzeptionen fest: „Aber […] solche Anknüpfungen an fachspezifische Diskurse scheinen weitgehend eine Ausnahme zu bleiben" (Lischewski 2018, 144). Der Bezug zur Erziehungswissenschaft als Bezugsdisziplin scheint zumindest konzeptuell allgemein nebensächlich, wenngleich Akteur:innen immer wieder Forderungen nach Beachtung und Legitimation auch an die Erziehungswissenschaft stellen.
Radikalität sowie das sich daraus ergebene Ins-Verhältnis-Setzen sind insofern auch immer situativ in die spezifischen Kontexte der jeweiligen Verwendung eingebettet und wird von Akteur:innen in ebendieser Verwendung praktisch hervorgebracht. Die Bewegung der Freien Demokratischen Schulen mit ihren Akteur:innen ist dabei aufgrund ihrer Pluralität keineswegs klar zu definieren (vgl. Graner 2020, 50). Nicht geklärt werden kann daher an dieser Stelle das generelle Verhältnis von der als *radikal* beschriebenen Bewegung der Freien Demokratischen Schulen zur institutionalisierten Erziehungswissenschaft im Sinne einer an einem Abgrenzungsdiskurs orientierten Analyse. Stattdessen soll hier – in aller gebotenen Kürze – auf eine spezifische Praktik der Grenzziehung aus Perspektive der Freien Demokratischen Schulen anhand von ethnografischen Daten[7] verwiesen werden: Der *Erziehungs*wissenschaft käme nach Ansicht einiger Akteur:innen nicht nur ein „rein beobachtender Standpunkt", sondern auch ein „kreierendes" Moment zu. In einem recht allgemeinen Vergleich stellt eine Akteurin fest, dass die Physik ihrer „gesellschaftlichen Anwendung weit voraus" sei und sich an den „Erkenntnisgrenzen" bewege. Sie fragt provokativ: „Ob man dasselbe von den Erziehungswissenschaften behaupten kann?"
Die Abgrenzung der eigenen pädagogischen Idee von der Erziehungswissenschaft kommt in dieser rhetorischen Frage zum Ausdruck. Radikalität ist hier in Bezug auf Erkenntnisgrenzen zu deuten, die qualitativ als etwas Neues, bis dato Unbekanntes verstanden werden können und damit dem Etablierten und bereits Bekannten entgegenstehen.[8] Radikal (und besser) scheint, wer diese Grenzen mindestens tangiert oder gar darüber hinausgeht. Die

7 Die hier präsentierten ethnografischen Daten wurden von Tobias Leßner im Rahmen von Feldaufenthalten im Kontext seiner laufenden Promotion über Freie Demokratische Schulen erhoben.

8 „Neu-Sein" ist ebenso eine Frage der Perspektive und lässt in diesem Zusammenhang zwei parallel existierende, sich ergänzende Möglichkeiten zu. Erstens sind die pädagogischen Ideen Demokratischer Schulen zwar alt – Summerhill feierte 2021 sein 100-jähriges Bestehen – die Bestätigung durch jüngste neurowissenschaftliche Erkenntnisse jedoch neu: etwas Bekanntes neu bestätigend. Zweitens sind die pädagogischen Ideen der Akteur:innen aus der von ihnen auf die Erziehungswissenschaft projizierten Perspektive neu, da diese sich bisher noch nicht (angemessen) mit ihnen befasst hat: etwas Unbekanntes neu entdeckend.

doi.org/10.35468/6042-02

Akteurin scheint – wie die Physik – diese Grenzen überschreiten zu wollen und versteht sich und ihre Pädagogik jenseits der Grenzen dessen, was sie als Normalfeld („gesellschaftliche Anwendung") kennzeichnet. Auf diese Weise wird die (vermeintlich) eindeutige Form naturwissenschaftlichen Wissens (Physik, Neurowissenschaften) zudem zum Maßstab für erziehungswissenschaftliches Wissen: *hier* die Freien Demokratischen Schulen wie die Physik gestalterisch und aktiv an den Erkenntnisgrenzen, *dort* die Erziehungswissenschaft beobachtend und passiv im Mainstream.

5 Fazit

Die verschiedenen, in den vorangegangenen Kapiteln skizzierten Verwendungen des Begriffs *Radikalität* haben – trotz aller gezeigten Unterschiede – doch zumindest eines gemeinsam: Sie bringen bzw. halten das Feld des Pädagogischen in Bewegung. Sie laden ein zu einem prinzipiell unabschließbaren, nicht selten auch konfliktbehafteten Sich-in-Beziehung-Setzen der beteiligten Akteure gegenüber einem angenommenen „Normalfeld" (Willeke u.a. 2017, 9) des Pädagogischen – und damit zugleich zu einer performativen Verhandlung darüber, was denn im jeweiligen Zusammenhang überhaupt als „normal" zu gelten hat. Nicht immer verlaufen solche Verhandlungen konstruktiv und nicht immer führen sie auch zu einer Verschiebung ebenjenes Normalfeldes – die skizzierten Beispiele dürften aber dennoch gezeigt haben, dass vermeintlich radikale Ideen selbst dann einen ungemein starken Einfluss auf das Feld pädagogischer Theorie, Praxis und Empirie ausüben können, wenn sie letztlich *keinen* Eingang in den pädagogischen „Mainstream" ihrer Zeit finden: Sei es, indem sie als Ausgangspunkt für eine grundsätzliche Infragestellung etablierter Übereinkünfte und Gewissheiten dienen; sei es, indem sie die Grenzen des Noch-nicht-Radikalen nachhaltig zu verschieben helfen; oder sei es, indem sie Fragen stellen oder Themen verhandeln, die sonst wenig zur Sprache kommen oder gar nicht verhandelbar wären, und auf diesem Wege zugleich zur öffentlichen Auseinandersetzung mit diesen anregen.

Gleichzeitig jedoch gilt: Um einen entsprechenden Einfluss ausüben zu können, müssen jene Ideen zunächst einmal überhaupt als ernstzunehmende, zuweilen auch in „dissidenter Partizipation"[9] agierende „Mitspieler" im Feld des Pädagogischen anerkannt werden – ein Umstand, der im Fall der Antipädagogik nur über die breite öffentliche Rezeption und die insgesamt als krisenhaft wahrgenommene Stimmung in Sachen Erziehung und Pädagogik zustande kam, aber letztlich auch auf Hentigs Forderung nach einer Entschulung der Schule sowie auf die pädagogischen Ideen Freier Demokratischer Schulen zutrifft.

Gerade die *Skizzenhaftigkeit* der hier behandelten Beispiele dürfte allerdings darüber hinaus noch einen weiteren Umstand deutlich gemacht haben. Die in den verschiedenen Kapiteln aufgerufenen Themen, Fragen und Herausforderungen an eine etablierte Pädagogik sind noch lange nicht hinreichend beschrieben und bearbeitet. Im Gegenteil, sie bedürfen weiterer Aufmerksamkeit und Forschung. Wir möchten unseren Beitrag daher denn auch mit einem Plädoyer schließen. Einem Plädoyer dafür, im Rahmen erziehungswissenschaftlicher

9 Auf Bourdieus Feldtheorie verweisend greift Sabine Hark in ihrer Analyse eben dieses Spannungsfeld von Mitspielen-Wollen und Ernstgenommen-Werden auf. In ihrer Studie *Dissidente Partizipation* (2005) zeigt sie, mit welchen Herausforderungen feministische Wissenschaftler:innen im Feld der Wissenschaft konfrontiert waren und sind. So ist feministische Wissenschaft vor die gleiche Situation gestellt, wie in unserem Falle die dargestellten radikalen pädagogischen Ideen und Infragestellungen, einerseits eine radikal andere Position als die etablierte Wissenschaft zu vertreten, gleichzeitig aber, um in dieser „mitspielen" zu dürfen, von dieser anerkannt werden zu müssen. Mit der Formulierung „dissidente Partizipation" fängt Hark diesen Widerspruch ein.

doi.org/10.35468/6042-02

Forschung in Zukunft verstärkt auch einen Blick auf radikale pädagogische Ideen sowie die eigene Positionierung im Spannungsfeld von Radikalität und Normalfeld zu richten – um auf diesem Wege zugleich einen Beitrag zu leisten sowohl zur Aufarbeitung der eigenen Disziplingeschichte, zur Weiterentwicklung pädagogischer Ideen sowie ganz allgemein zur konstruktiven, zugleich aber immer auch kritischen Auseinandersetzung mit als radikal markierten pädagogischen Ideen, Bewegungen und Praktiken.

Literatur

Bohl, T., Harant, M. & Wacker, A. (2015). Schulpädagogik und Schultheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boban, I. & Hinz, A. (2019). Zwischen Normalität und Diversität – Impulse aus der Perspektive Demokratischer Bildung. In: E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-113.

Braunmühl, E. v. (1975/1991). Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung (7. unveränderte Auflage). Weinheim: Beltz.

Flitner, A. (1982). Konrad, sprach die Frau Mama. Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin: Severin und Siedler.

Geller, K. (2021). Geschichte der Demokratischen Schule. Leipzig: tologo Verlag.

Graner, H. (2020). Theorie der Demokratischen Schulen. In: Unerzogen Magazin 14 (2), 50.

Hark, S. (2005). Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hecht, M. (2020). Entschulung. In: P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS, 1175-1187.

Hentig, H. v. (1971). Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule. Stuttgart: Klett/Kösel.

Hentig, H. v. (1972). Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: I. Illich, Entschulung der Gesellschaft. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. München: Kösel, 5-12.

Hentig, H. v. (1973). Die Wiederherstellung der Politik. Cuernavaca revisited. Stuttgart: Klett/Kösel.

Hentig, H. v. (1993). Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen. München: Carl Hanser.

Hoffmann-Ocon, A. & Criblez, L. (2018). Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Eine Annäherung. In: S. Reh & M. Geiss (Hrsg.): Schwerpunkt Scheinbarer Stillstand. Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-28.

Illich, I. (1971). Deschooling Society. New York: Harper & Row.

Illich, I. (1972). Entschulung der Gesellschaft. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. München: Kösel.

Jurk, C. (2019). Vorwort der Herausgeber – Wie es zu diesem Buch kam. In: M. Gronemeyer, R. Gronemeyer, C. Jurk, M. Jurk & M. Pensé (Hrsg.): „Aber ich will nicht in diese Welt gehören…“. Beiträge zu einem konvivialen Denken nach Ivan Illich. Bielefeld: transcript, 7-11.

Kohn, E. (2012). Der ganz andere Illich. Wie ein Priester zum Verkünder wurde. Weinheim: Beltz.

Lischewski, A. (2018). Freie Alternativschulen in Deutschland. Historische Kontexte und aktuelle Konzeptionen. Wiesbaden: Springer.

Maas, M. (1998). Geschichte, Mythen und Erfolge der Alternativschulbewegung – Versuch einer selbstkritischen Zwischenbilanz. In: M. Borchert & M. Maas (Hrsg.): Freie Alternativschulen. Die Zukunft der Schule hat schon begonnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15-35.

Matthiesen, H. (1971). Warnung vor einer Bombe. Hartmut von Hentigs Kritik an Ivan Illich. In: Die Zeit 48 (1971), LIT 4.

Miller, A. (1980/2019). Am Anfang war Erziehung (28. Auflage). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Neill, A. S. (1969). Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Reinbeck: Rowohlt.

Oelkers, J. (2017). Rezension zu: Paquot, Thierry: Ivan Illich. Denker und Rebell. Online unter: https://www.hsozkult.de/review/id/reb-25806. (Abrufdatum: 04.11.2021).

Oelkers, J. (2010). Reformpädagogik. Entstehungsgeschichte einer internationalen Bewegung. Seelze: Klett/Kallmeyer, Balmer.

Oelkers, J. & Lehmann, T. (1983). Antipädagogik. Herausforderung und Kritik. Braunschweig: Agentur Pedersen.

Ried, C. (2017). Sozialpädagogik und Menschenbild. Bestimmung und Bestimmbarkeit der Sozialpädagogik als Denk- und Handlungsform. Wiesbaden: Springer.

doi.org/10.35468/6042-02

Rutschky, K. (1977). Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/M.: Ullstein.

Schoenebeck, H. v. (1982). Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. München: Droemer Knaur.

Willeke, S., Peters, L. & Roth, C. (2017). Das Radikale – gesellschaftspolitische und formal-ästhetische Aspekte in der Gegenwartsliteratur. Eine Einführung. In: S. Willeke, L. Peters & C. Roth (Hrsg.): Das Radikale. Gesellschafts-politische und formal-ästhetische Aspekte in der Gegenwartsliteratur. Berlin: LIT, 7-20.

Winkler, M. (1982). Stichworte zur Antipädagogik. Elemente einer historisch-systematischen Kritik. Stuttgart: Klett-Cotta.

Zenke, C. T. (2022). Von der „Entschulung der Gesellschaft" zur „Entschulung der Schule": Ein Versuch über das Verschieben „radikaler Grenzpfeiler". In: Pädagogische Rundschau 76 (1), 61-76.

Zirfas, J. (2021). Pädagogische Anthropologie. Stuttgart: UTB, Schöningh.

Autor:innen

Selma Haupt, Dr. phil., seit 2022 Lehrkraft für besondere Aufgaben an der katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen.
Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft; Theorie-Praxis-Verhältnis; neuere Disziplingeschichte; radikale pädagogische Ideen.
Anschrift: Katholische Hochschule NRW, Robert-Schuman-Str. 25, 52066 Aachen
E-Mail: s.haupt@katho-nrw.de

Tobias Leßner, M. Ed., seit 2018 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG Grundschulpädagogik der Universität Siegen.
Arbeitsschwerpunkte: Ethnografische Schul- und Unterrichtsforschung; Reformpädagogik, insb. Freie Alternativschulen und Freie Demokratische Schulen.
Anschrift: Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen
E-Mail: tobias.lessner@uni-siegen.de

Christian Timo Zenke, Dr. phil., seit 2017 Akademischer Rat an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.
Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung; Inklusion; Partizipative Bildungsforschung; Schulraumgestaltung und Schularchitektur; Transnationalität und internationale Kooperationen; Ästhetische Bildung; Reformpädagogik.
Anschrift: Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
E-Mail: timo.zenke@uni-bielefeld.de

doi.org/10.35468/6042-02

Daniel Erdmann

Von Referenz-Prominenz und Rezeptions-Differenz: Immanuel Kant in (quasi-) erziehungswissenschaftlichen Lehrbüchern[1]

1 Einleitung

Der folgende Beitrag widmet sich einer Vermessung erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände in Gestalt einer referenzanalytischen Rezeptionsgeschichte Immanuel Kants. Über bibliometrisch informierte und wissenssoziologisch orientierte Zugänge werden auf der Ebene von „Struktur-Indikatoren" Fragen zu „synchron bestehende[n] kommunikative[n] Cluster[n]" (Tenorth 1990, 20; im Orig. mit Herv.) aufgegriffen, indem beispielhaft die Rezeption Kants referenzanalytisch in wissenschaftlich-pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Lehrbüchern in diachroner Perspektive nachvollzogen wird. Ein Vergleich der Rezeption im Zeitraum 1750 bis 1850 – einer Phase erster erkennbarer Disziplinierungsversuche des wissenschaftlich-pädagogischen Kommunikationsraumes (Brachmann 2008) – mit jener in der Zeit von 1983 bis 2017 – einem Zeitraum, in dem die Erziehungswissenschaft als im Wissenschaftssystem etablierte Disziplin bereits eine Normalisierung vollzogen hat (Horn 2008) – lässt ausschnitthaft Rückschlüsse auf die Produktion, Distribution und Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens im historischen Verlauf zu. Darüber hinaus eröffnet ein solcher Zugang Identifikationsmöglichkeiten und eine differenziertere Betrachtungsweise entsprechender kommunikativer Cluster, als an Einheitlichkeit durch ihre Fremd- oder Selbstzuschreibung(en) gelegentlich suggeriert wird (Tenorth 1990, 20).
Den ersten Abschnitt des Beitrages bildet eine knappe Einführung in das Thema sowie die theoretische Rahmung und methodische Umsetzung der Untersuchung. Der zweite Abschnitt widmet sich den Antworten auf die Frage nach dem ‚Was?' der Kant-Referenzen, bevor als dritter Abschnitt die Betrachtung der Frage nach dem ‚Wie?' der Referenzen folgt, um mit einem Fazit sowie einer kurzen Reflexion der Ergebnisse den Beitrag zu beschließen.

2 Theoretische Rahmung und Ausgangspunkt der Untersuchung

Eingebettet in den Kontext des DFG-geförderten Projektes EWiG mit dem Titel *Was ist erziehungswissenschaftliches Grundwissen? Wissensgeschichtliche Analysen 1780-2000*[2] leisten die folgenden Ausführungen einen Beitrag zur empirisch aufgeklärten Wissensgeschichte der Disziplin. Quellenbasis für den ersten Zeitraum (1750-1850) der Analysen waren zum Erhebungszeitpunkt 28 Texte, die als Entwürfe einer Grundlegung wissenschaftlich-pädagogischen Wissens verstanden werden können und im überwiegenden Teil in Form von Lehrbüchern vorliegen. Die im Verlauf der Zeit beobachtbare oder möglicherweise auch

1 Inhalt des Tagungsbeitrages waren Ausschnitte einer Abschlussarbeit, die inzwischen an anderer Stelle vollständig publiziert ist (siehe Erdmann 2021), weswegen sich Teile der Ausführungen überschneiden.

2 Weitere Informationen auf der Projekt-Homepage: projektewig.uni-goettingen.de.

doi.org/10.35468/6042-03

ausbleibende Rezeption von Wissenselementen verstanden als kommunizierte Bestandteile einer (quasi)wissenschaftlichen Gemeinschaft führt zur Formierung eines Wissens, dessen Konstitution ein permanentes Veränderungspotential einschließt und dessen Entwicklung bis hinein in die Gegenwart einer universitär etablierten Erziehungswissenschaft folgenreich bleibt. Folgenreich meint dabei nicht etwa den Ausgangspunkt für einen linearen Fortschritt, den es mit der Gegenwart als unausweichlichen Fluchtpunkt zu rekonstruieren gelte, sondern vor allem mit Blick auf die Frage nach den Archiven und Wissensspeichern der eigenen Disziplin (Rieger-Ladich 2019). Diesen Gedankengang aufgreifend wird ein zweiter Zeitraum in den Blick genommen, der basierend auf dem Lehrbuchkorpus einer Untersuchung Kempkas (2018) aktuelle Lehrbücher der Erziehungswissenschaft aus der Zeit zwischen 1983 und 2017 als Vergleichsfolie berücksichtigt.

Im Zentrum der Untersuchung stehen die institutionalisierten und institutionalisierenden Wissens-Ordnungen, wie sie sich im Rahmen wissenschaftlich-pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Lehrbücher zeigen. Die zusammengestellten Diskursbeiträge werden hinsichtlich ihrer Referenzen untersucht, die hier verstanden werden als schriftlich objektivierte Rezeption bereits im Diskursraum vorhandenen Wissens. Die Relevanz der Rezeption solcher Wissenselemente lässt sich unter Rückgriff auf Ludwik Flecks erkenntnistheoretische Arbeiten zur *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache* (1980) plausibilisieren: Fleck charakterisiert die Inhalte einer Wissenschaft als „denkhistorisch, psychologisch und denksoziologisch bedingt und erklärbar“ (Fleck 1980, 32). Fleck arbeitet in diesem Werk die soziale Bedingtheit wissenschaftlicher Tatsachen heraus und entwirft den Prozess der Erkenntnis als eine dreigliedrige Beziehung, die neben einem erkennenden Subjekt und einem zu erkennenden Objekt auch den Wissensbestand enthält, auf dem die Erkenntnis fußt. Auf diesem Gedanken aufbauend können Lehrbücher als eine Einführung in den Denkstil verstanden werden, die erforderlich ist, um Bedingungen einer möglichen Erkenntnis zu überblicken und damit zur notwendigen Voraussetzung für die Teilnahme am Wissenschaftsbetrieb wird.

Methodisch ist die Untersuchung angelehnt an das Verfahren des *blended reading* (Stulpe & Lemke 2016) und verschränkt Prozesse des *distant reading* zur Betrachtung des Datenmaterials auf einer Makro-Ebene (Moretti 2000) mit Schritten des *close reading*, die auf der Mikroebene die Beschaffenheit der Referenzen im Einzelnen untersuchen bzw. einer hermeneutisch-rekonstruktiven Zugangsweise entsprechen.

Exemplarisch für die an Referenzen interessierte Wissensgeschichte steht die Rezeption Kants im Fokus. Kant hat als Referenz nicht nur in der Gegenwart einen zentralen Platz in erziehungswissenschaftlicher Kommunikation (Hild, Horn & Stisser 2018); ihm wird auch wiederholt in der Rückschau auf sein Wirken bzw. die damalige Zeit eine mal wichtige, mal richtungsweisende oder auch das pädagogisch-wissenschaftliche Denken erschütternde, in jedem Fall aber eine irgendwie erkennbare Rolle im und Einflussnahme auf den wissenschaftlich-pädagogischen Diskurs attestiert. Was Kant von anderen – auch fast allen in dieser Hinsicht ähnlich prominenten – Quellen unterscheidet, ist die Tatsache, dass es trotz oder gerade wegen seiner philosophischen Provenienz eine ihm zugedachte, schulenähnliche Kategorisierung einiger Autoren[3] des Diskurses als pädagogische Kantianer oder kantianische Pädagogen gibt. Besagte Kategorisierung stellt einen ersten Zugangspunkt für die Sichtung

3 Hier wird bewusst nur die männliche Form verwendet, da sich nach bisherigem Kenntnisstand für diesen Teil der Untersuchung nur männliche oder als männlich gelesene Autoren finden bzw. überliefert sind.

doi.org/10.35468/6042-03

der Kant-Rezeption in ihren Ursprüngen in wissenschaftlich-pädagogischen Schriften dar, die im Folgenden knapp vorstellt werden soll.
Vier eigenständige Schriften bieten sich an (siehe Tab. 1), den bisherigen Kenntnisstand zum pädagogischen Kantianismus oder zu kantianischen Pädagogen als eine potentielle Sonderform der Kant-Rezeption zu sichten. Die hier in chronologischer Reihenfolge aufgelisteten Schriften bieten zunächst einen Einstiegspunkt an, da sie ihren Titeln zufolge die Rezeption Kants in einer Weise betrachten, die eine Qualifizierung einzelner Autoren als kantianische Pädagogen oder pädagogische Kantianer ermöglicht oder bereits voraussetzt. Was zugleich die Vermutung einer gewissen Homogenität dieses Autoren-Kreises nahelegt, beschränkt sich beim Vergleich der vier Texte auf die personelle Schnittmenge von lediglich drei von insgesamt zwölf Autoren. Dieses Zwischenergebnis deutet bereits an, was leitend für die folgenden Untersuchungsschritte ist: Ein forschungslogisch induktiv angelegtes und explorativ ausgerichtetes Vorgehen, das die Kant-Rezeption jenseits (nachträglich) attestierter Gruppenzugehörigkeiten in den Blick nimmt, stellt hier einen Erkenntnisgewinn in Aussicht. In den beiden folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse dieses hier verfolgten Ansatzes präsentiert.

Tab. 1: In den Untersuchungen der jeweiligen Autor:innen erwähnte Kantianer; hervorgehoben sind Kantianer, die in allen Untersuchungen präsent sind

Autor:in / Kantianer	Schön (1911)	Schmidt (1981)	Ruberg (2002)	Langewand (2003)
Greiling	**x**	**x**	**x**	**x**
Heusinger	**x**	**x**	**x**	**x**
Lehne	x	x		
Milde		x	x	
Niemeyer	x		x	x
Pölitz		x	x	
Reinhold				x
Schmid			x	x
Schuderoff		x	x	x
Schwarz	x		x	
Stephani		x	x	
Weiller	x	x	x	x

3 Ergebnisse der Referenz-Analysen auf der Makroebene

3.1 Die Kant-Rezeption zwischen 1750 und 1850

Um sich Fragen der Kant-Rezeption in Gestalt der jeweiligen Referenzen anzunähern, wird zunächst ausgewertet, ob in diesen auf konkrete Werke Kants – und wenn ja auf welche – Bezug genommen wird. Abbildung 1 lässt erkennen, dass nicht alle Autoren dies durch eine konkrete Schrift als Referenz tun. Stattdessen bleibt es mitunter bei der Nennung des Namens Kant oder eines entsprechenden Attributs, wie in der Abbildung an den weißen Kreisen bei Weiller, Schwarz, Herbart und Beneke zu erkennen ist. Diejenigen, die auf eine oder mehrere Schriften Kants zurückgreifen, verteilen ihre Aufmerksamkeit auf 16 verschiedene Kant-Quellen. Wie viele Schriften im Einzelnen als Referenz verwendet werden, variiert stark. Tendenziell steigt mit der Zahl erwähnter Werke auch die Zahl der wörtlichen oder indirekten Zitation dieser Werke innerhalb eines Beitrages.

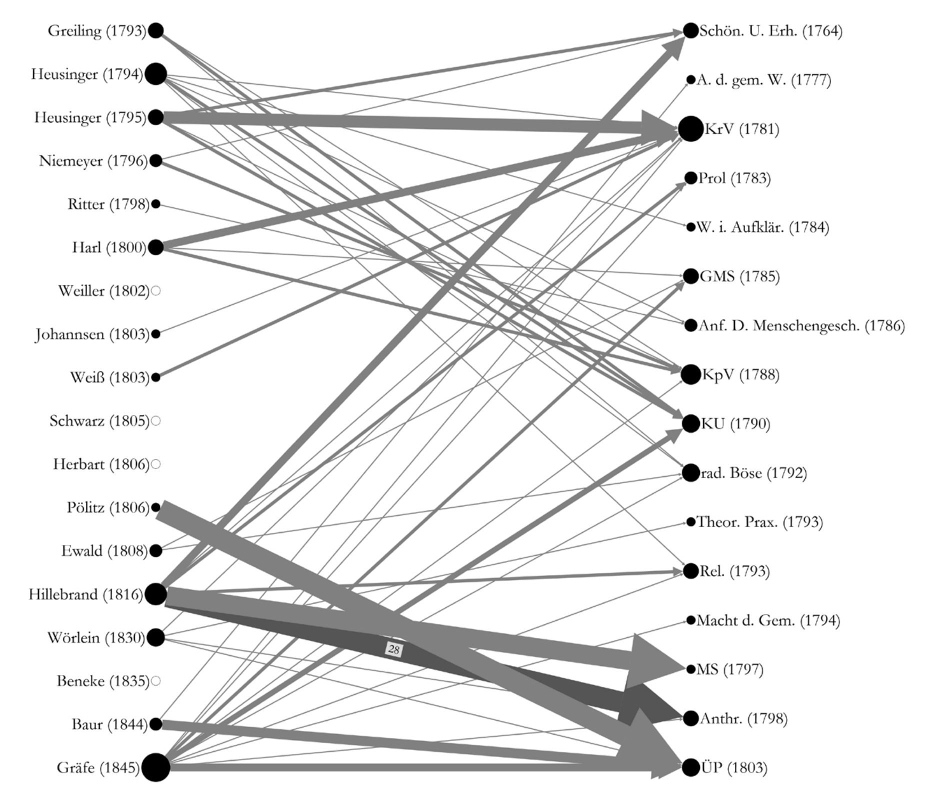


Abb. 1: Referenzen der Lehrbuchautoren des Zeitraums 1750-1850 auf Schriften Kants, jeweils chronologisch geordnet. Bei mehrbändigen Werken ist das Erscheinungsjahr des ersten Bandes angegeben. Lesehilfe: Die Größe der Kreise steigt mit der Häufigkeit referenzierter Schriften Kants – links – bzw. referenzierender Lehrbuchautoren – rechts. Die Stärke der Pfeile steigt mit wiederholenden Einzelzitaten, ab einer Wiederholungshäufigkeit > 10 wird der Pfeil verdunkelt und mit der genauen Wiederholungszahl beschriftet dargestellt. Die Abkürzungen der Kant-Schriften sind am Ende des Beitrages erläutert.

Auf der rechten Seite zeigt sich, dass die Schriften Kants relativ gleichmäßig verteilt über die unterschiedlichen Diskursbeiträge hinweg als Quelle herangezogen werden.

doi.org/10.35468/6042-03

Die Werke, die am häufigsten zitiert werden – zu sehen in Abbildung 2 – sind die *Kritik der reinen Vernunft* mit 8 zitierenden Autoren an der Spitze, gefolgt von der *Kritik der praktischen Vernunft* mit 5 zitierenden Beiträgen, den dritten Platz teilen sich die 3 Werke *Kritik der Urteilskraft*, *Über das radikal Böse in der menschlichen Natur* und *Immanuel Kant über Pädagogik* in jeweils 4 zitierenden Beiträgen. Eine Besonderheit, die diesen ersten betrachteten Zeitraum ausmacht, ist, dass nicht alle Beiträge die gleichen, weil teils erst nach der eigenen Veröffentlichung erschienenen Schriften Kants als potentielle Referenz zur Verfügung hatten. Es lässt sich allerdings keine Verzerrung dahingehend erkennen, dass die später veröffentlichten Lehrbücher bzw. Diskursbeiträge tendenziell nur noch die zuletzt veröffentlichten Schriften Kants verwenden oder mit dem Erscheinen beispielsweise des Textes „Immanuel Kant über Pädagogik" plötzlich die Aufnahme der vorher von Kant erschienen Schriften als Referenzen abbricht.

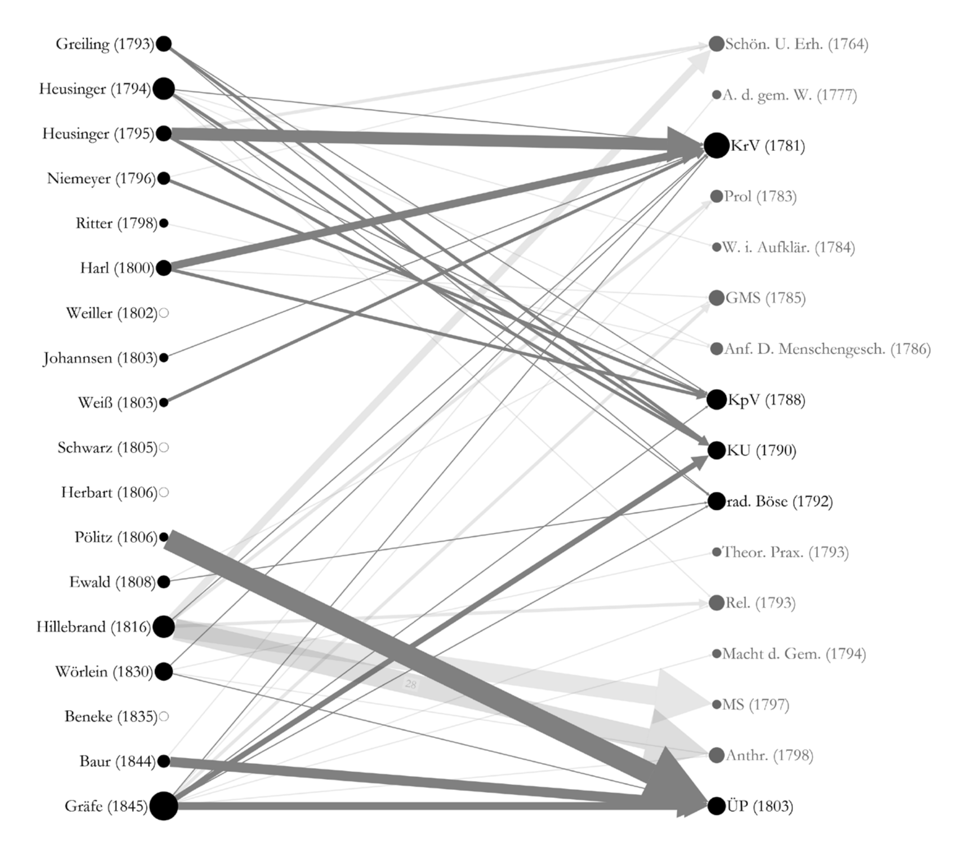


Abb. 2: S.o., nun hervorgehoben sind die Werke Kants, die von den meisten Lehrbüchern zitiert werden (Rangplätze 1-3).

Es lassen sich für den Zeitraum von 1750-1850 also folgende Ergebnisse festhalten: Wenig überraschend ist, dass sich unter den Autoren auch einige finden, die in der weiter oben angesprochenen Sekundärliteratur zu pädagogischen Kantianern dieser Zeit gezählt werden. Die drei Kritiken zählen zu den zentralen Texten Kants für die Autoren. Mit Blick auf das Zitierverhalten der Autoren selbst zeigt sich ein eher heterogenes Bild. Die Referenzen stam-

doi.org/10.35468/6042-03

men aus 16 unterschiedlichen Schriften, ihre je Autoren-individuelle Zusammenstellung als Referenzen fällt eher divers aus.

3.2 Die Kant-Rezeption zwischen 1983 und 2017

Wie auch im vorherigen Zeitraum ist in Abbildung 3 zu sehen, dass nicht alle Autor:innen konkrete Schriften Kants in ihre Lehrbücher aufnehmen, was hier auf Braun und Lenzen zutrifft. Das Lehrbuch von Stein ist aufgrund des Kempkas Arbeit entlehnten Datenkorpus der Vollständigkeit halber mit aufgeführt, bleibt aber ohne jegliche Kant-Referenz im Folgenden unberücksichtigt. An der Grafik ist zu erkennen, dass sich die Aufmerksamkeit der Lehrbuchautor:innen breit verteilt: 15 Lehrbüchern stehen 14 Kant-Quellen gegenüber. Die Spannweite der Anzahl zitierter Werke ist groß, sie reicht von einer Schrift beispielsweise bei Kaiser & Kaiser oder Marotzki, Nohl & Ortlepp bis hin zu 12 Kant-Schriften bei Dörpinghaus & Uphoff – was damit beinahe alle Schriften umfasst, die überhaupt in diesem Zeitraum als Referenz gewählt werden. Hier ist zusätzlich erwähnenswert, dass dieses Lehrbuch 5 der 14 Kant-Schriften als einziges Lehrbuch zur Referenz wählt. Mehr als die Hälfte der Lehrbücher, 8 an der Zahl, bedienen sich zweier oder dreier Kant-Schriften.

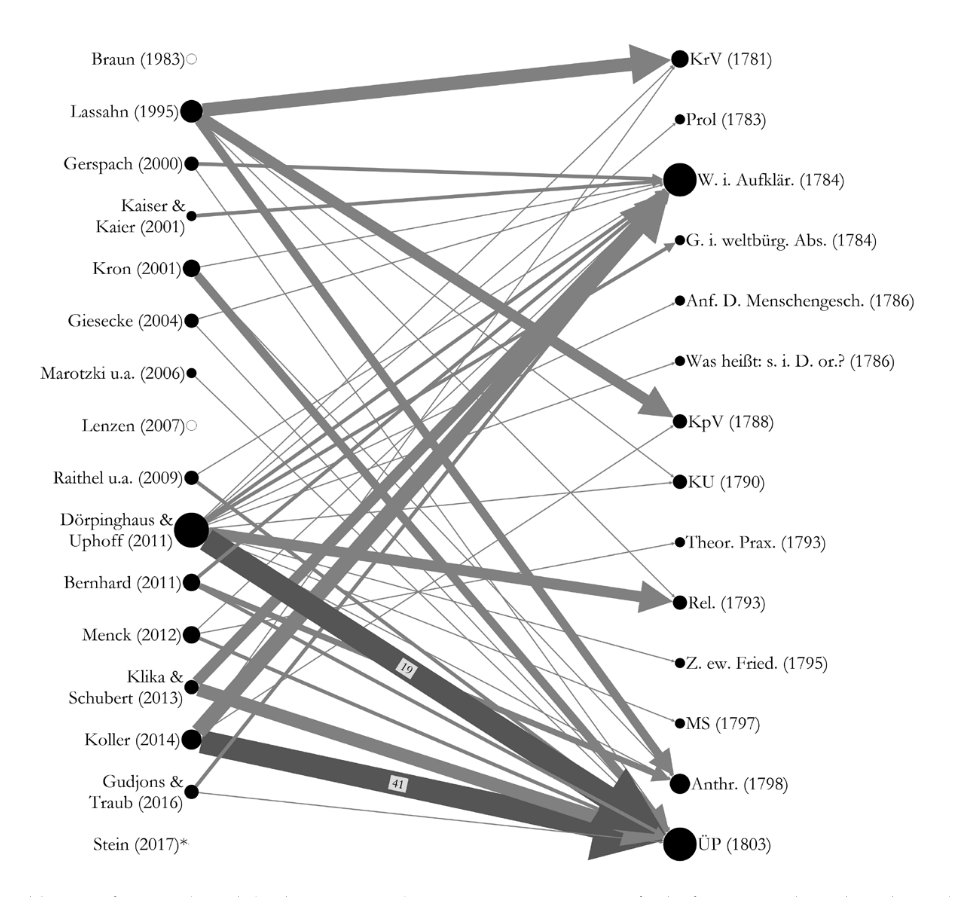


Abb. 3: Referenzen der Lehrbuchautor:innen des Zeitraums 1983-2017 auf Schriften Kants, chronologisch geordnet. *Stein verwendet keine Kant-Referenz.

doi.org/10.35468/6042-03

Ein Blick auf die drei am häufigsten zitierten Werke in Abbildung 4 eröffnet eine relativ homogen verteilte Kant-Quellenbasis. Gleichauf mit jeweils 11 zitierenden Lehrbüchern liegen die Texte *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* und *Immanuel Kant über Pädagogik*. Einigermaßen abgeschlagen mit nur 4 zitierenden Lehrbüchern erreicht die Anthropologie in pragmatischer Hinsicht Platz 3. Geht man dieser Rangordnung weiter nach, folgt auf dem 4. Platz die *Kritik der reinen Vernunft* mit 3 zitierenden Lehrbüchern, dahinter werden die anderen 10 verbleibenden Kant-Schriften jeweils nur ein oder zweimal als Referenz verwendet. Hier zeigt sich also ein deutliches Gefälle zwischen viel und wenig zitierten Texten. Dieser Eindruck wird noch verstärkt durch eine weitere Auffälligkeit: Nahezu alle Lehrbücher zitieren mindestens zwei der drei am häufigsten genannten Schriften Kants. Einzige Ausnahmen sind hier die Lehrbücher von Marotzki, Nohl & Ortlepp sowie von Kaiser & Kaiser, die allerdings beide überhaupt nur je eine Schrift zitieren, sowie jenes von Lassahn, der von den drei meistzitierten Werken Kants nur die *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* verwendet. Die – etwas lapidar ausgedrückt – schwerpunktmäßig philosophischen Schriften Kants tauchen in diesem Zeitraum nur sehr untergeordnet auf.

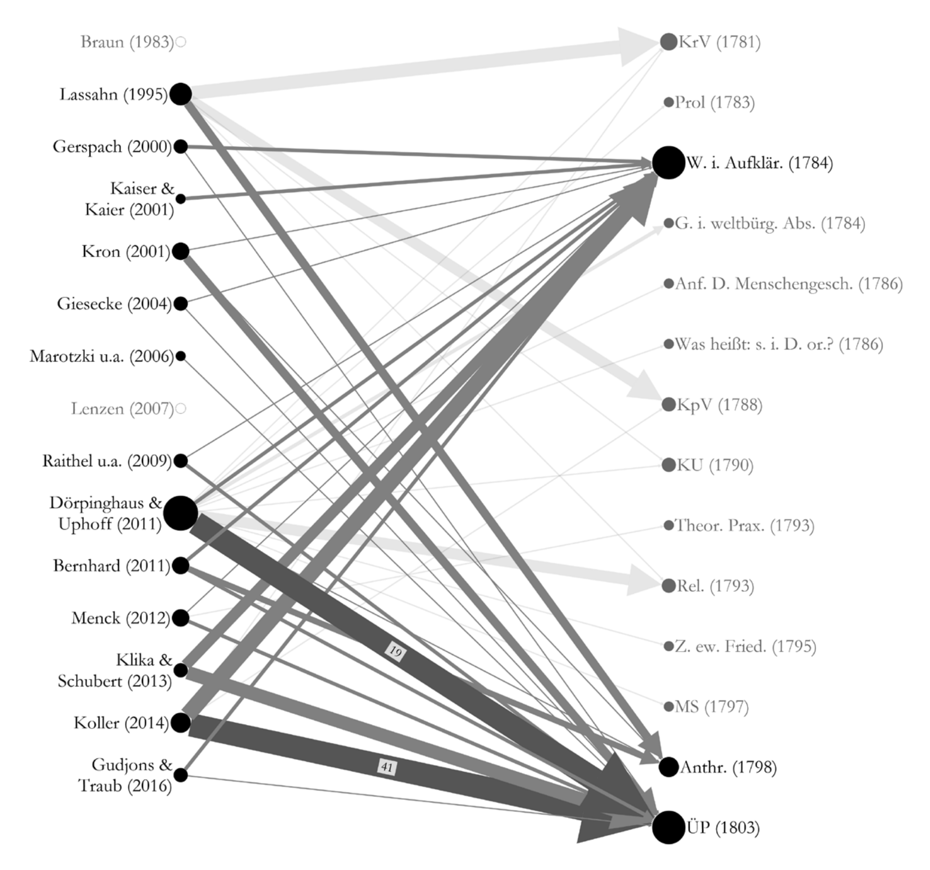


Abb. 4: S.o., hervorgehoben sind die Werke Kants, die von den meisten Lehrbüchern zitiert werden (Rangplätze 1-3).

3.3 Das ‚Was?' der Kant-Rezeption im diachronen Vergleich

Beim direkten Vergleich der beiden Zeiträume, wie er sich in Abbildung 5 zeigt, ist erkennbar, dass es ‚zeitraum-spezifische' Texte gibt, die in jeweils nur einem der beiden Zeiträume gewählt werden. Texte, die nur im zweiten Zeitraum vorkommen, werden dort je nur einmal zitiert. Beachtlich ist, dass mit Kants Schrift *Über das radikal Böse in der menschlichen Natur* ein Text im zweiten Zeitraum nicht mehr auftaucht, der von 1750-1850 noch zu den Top 3 der referenzierten Texte gehörte. Hier muss allerdings einschränkend erwähnt werden, dass dieser Text in Kants später erschienenem Werk *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft* ‚wiederverwertet' ist. Die von Dörpinghaus & Uphoff sowie von Lassahn angeführten wörtlichen Zitate lassen sich als dieser identischen Textgrundlage zugehörig rekonstruieren. Ausgewertet werden aber die Quellen, die die Autor:innen selbst angeben.

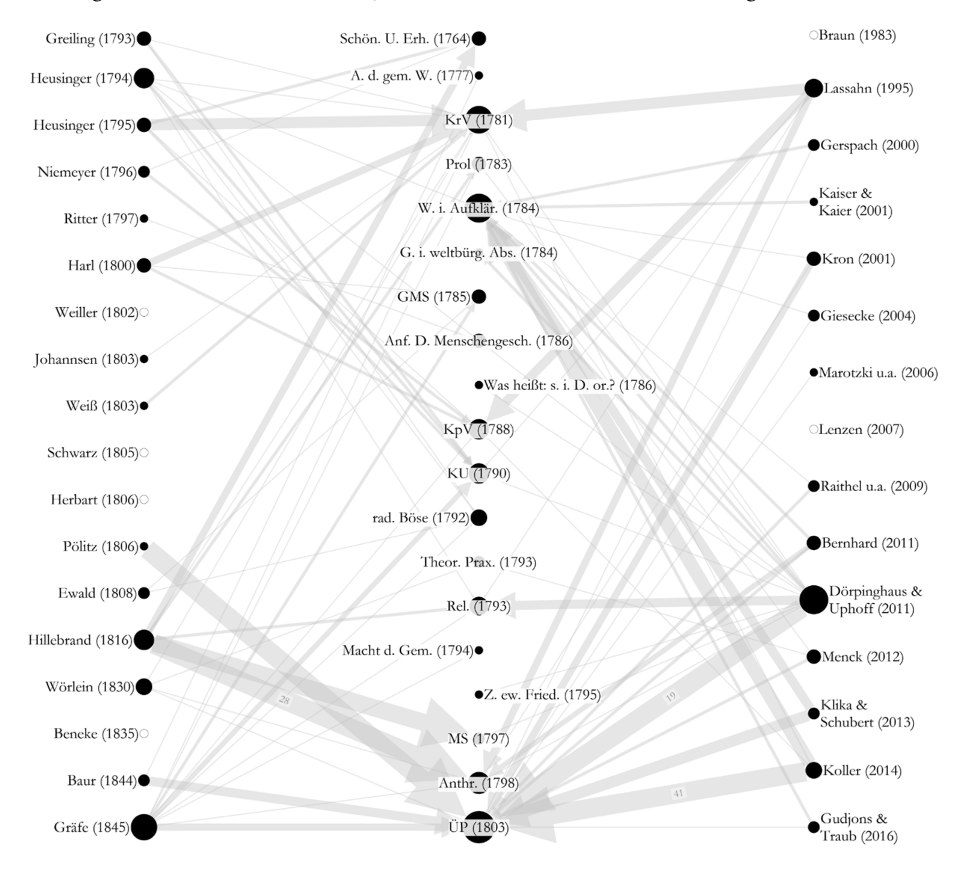


Abb. 5: Referenzen der Lehrbuchautor:innen beider Zeiträume auf Schriften Kants, jeweils chronologisch geordnet. Links oder rechts vom Punkt positionierte Kant-Schriften auf der mittleren vertikalen Achse tauchen nur in einem der beiden Zeiträume auf.

doi.org/10.35468/6042-03

4 Beschaffenheit der Referenzen auf der Mikroebene

4.1 Die Form der Referenzen

Zum Zwecke einer Veranschaulichung der Beschaffenheit der Referenzen auf der Mikro-Ebene und für eine überschaubare Darstellung wurden die Bezugnahmen in unterschiedlicher Weise kategorisiert. Der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf die Präsentation zweier Teilergebnisse: In Anlehnung an Edwin Keiners Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin (Keiner 1999) werden sowohl die äußere Form der Referenzen als auch das jeweils zugehörige Thema betrachtet. Die Einteilung der Themen lehnt sich an Brachmanns Untersuchung zum pädagogischen Diskurs der Sattelzeit (2008) an, wird allerdings zur Anpassung an das eigene Vorgehen adaptiert.
In Abbildung 6 und 7 werden die Referenzen unterschieden in die Formen „Quelle" (Nennung einer konkreten Schrift oder mit einer solchen belegtes wörtliches Zitat), „Name" (Nennung des Namens ‚Kant' oder eines entsprechenden Attributs), „Rekonstruktion Quelle" (wörtliches Zitat, das ohne Beleg steht) und „Rekonstruktion Name" (eindeutig zuordenbare Umschreibung der Person Kant).

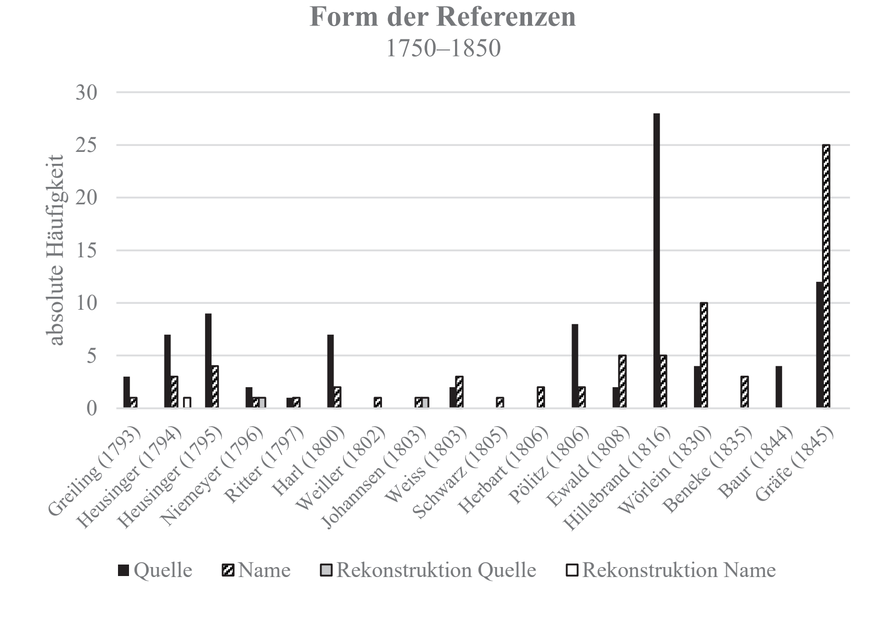


Abb. 6: Absolute Häufigkeiten[4] der Form der Referenzen im Zeitraum 1750-1850.

4 Da es bei der Ergebnisinterpretation an dieser Stelle vordergründig um das quantitative Verhältnis der vier Gruppen zueinander geht (z.B. innerhalb wie vieler Werke eine Form eine andere überwiegt), kann eine Gewichtung nach Umfang der jeweiligen Beiträge hier vernachlässigt werden.

doi.org/10.35468/6042-03

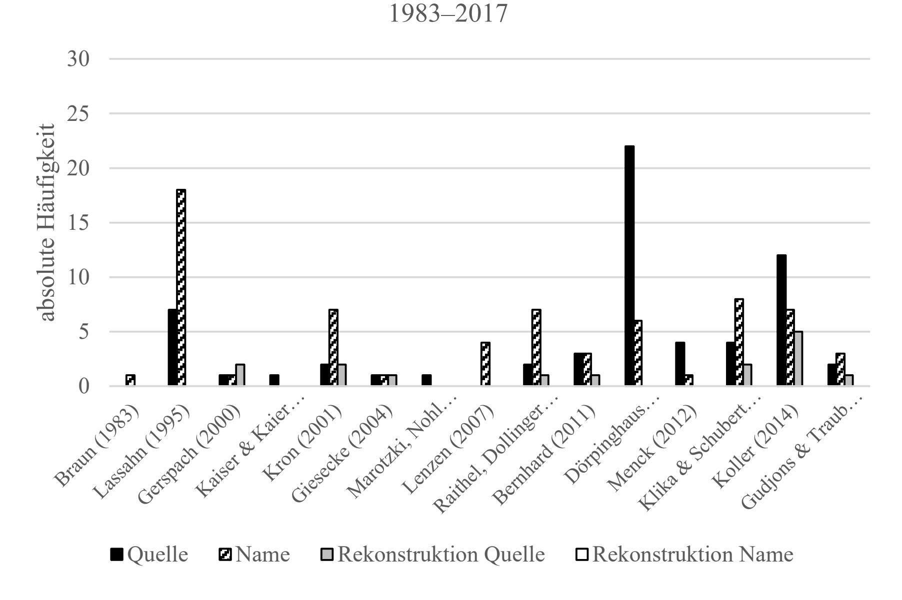


Abb. 7: Absolute Häufigkeiten der Form der Referenzen im Zeitraum 1983-2017.

Werden die beiden Zeiträume hinsichtlich dieser vier Referenz-Formen verglichen, wird ein insgesamt eher kleiner und auf den ersten Blick unscheinbarer Anteil der unterschiedlichen Referenzformen zu einem deutlichen Unterscheidungsmerkmal, der in den Abbildungen grau dargestellt ist: Eine zentrale Differenz zwischen beiden untersuchten Zeiträumen erzeugt die Anzahl zu rekonstruierender Quellen. Diese Form spielt im ersten Zeitraum keine ernsthafte Rolle, im zweiten Zeitraum wird sie hingegen von mehr als der Hälfte der Lehrbuchautor:innen verwendet. Dies deutet möglicherweise auf einen Trend hin, der – zumindest im Fall Kant – als eine Art stillschweigender Konsens beschrieben werden kann. Bei den rekonstruierten Quellen handelt es sich 10-mal um die Schrift *Immanuel Kant über Pädagogik* und 5-mal um den Text *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*. Die Tatsache, dass diese beiden Werke die am häufigsten zitierten Werke in den Lehrbüchern aus der Zeit von 1983-2017 entsprechen, legt die Vermutung einer Wissens-Sedimentierung nahe.

4.2 Themen der Referenzen

Abbildung 8 zeigt eine für den ersten Zeitraum nach Lehrbüchern und Diskursbeiträgen differenzierte Auswertung der Themenkomplexe, zu denen die Textstellen zusammengefasst wurden, die eine Kant-Referenz enthalten. Was zunächst etwas unübersichtlich anmutet, lässt bei näherem Hinsehen erkennen, dass die Autoren sowohl bei der Wahl der Themenkomplexe selbst als auch bei der Vielfalt wie auch der Zusammenstellung der Themenkomplexe stark variieren. Gleichwohl es möglicherweise nicht unmittelbar ins Auge sticht, überwiegen hier die weißen, grauen und mit etwa Abstand die diagonal gestreiften Balken, die in dieser Reihenfolge die Themenkomplexe Philosophie, (pädagogische) Theoriebildung und Anthropologie repräsentieren.

doi.org/10.35468/6042-03



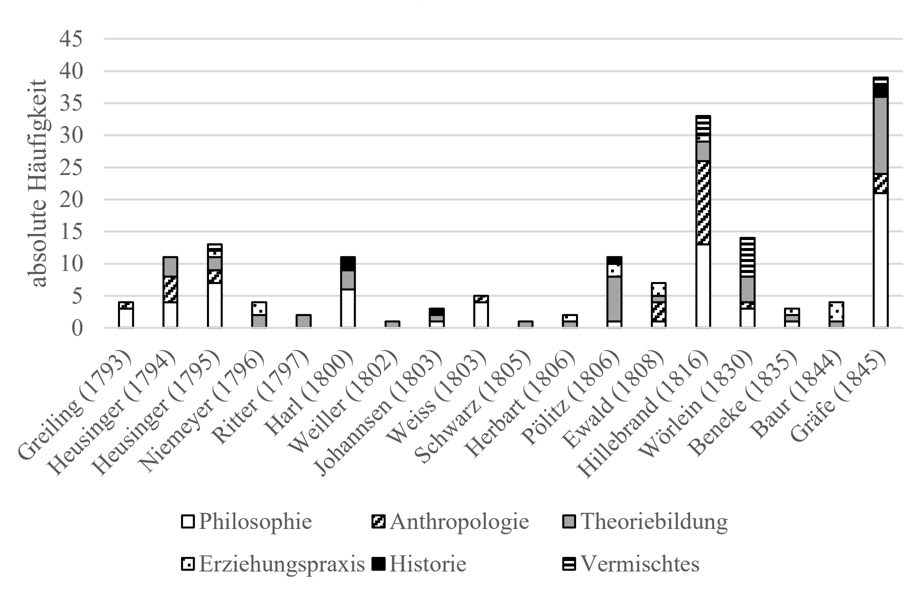


Abb. 8: Absolute Häufigkeiten der Themen der Referenzen im Zeitraum 1750-1850.

Themen der Referenzen
1983–2017

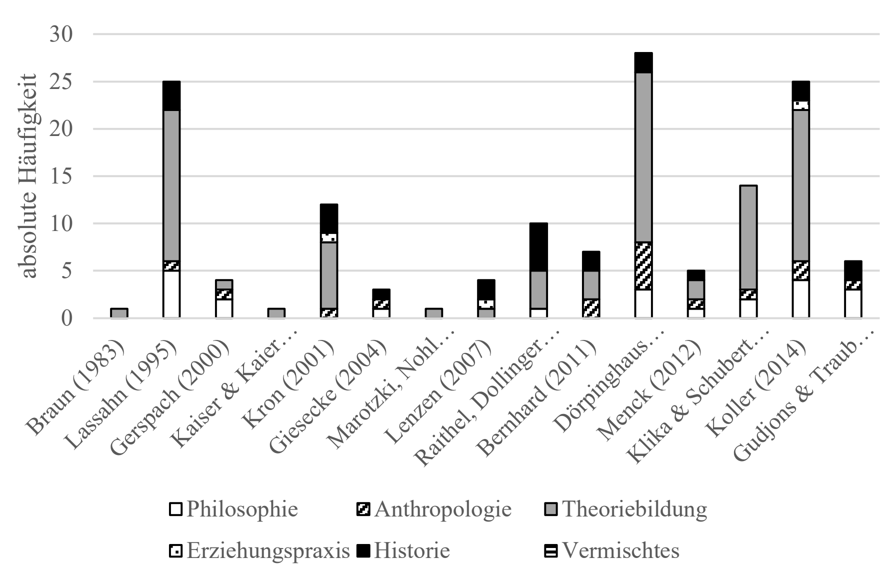


Abb. 9: Absolute Häufigkeiten der Themen der Referenzen im Zeitraum 1983-2017.

doi.org/10.35468/6042-03

Für den zweiten Zeitraum zeigt sich in Abbildung 9 nicht nur ein etwas weniger gemischtes, sondern auch ein deutlich von (pädagogischer) Theoriebildung, veranschaulicht durch die grauen Balken, dominiertes Bild der Themenkomplexe. Mit einem gewissen Abstand dahinter, aber im Unterschied zum ersten Zeitraum ebenfalls markant, fallen hier die schwarzen Balken auf, die den Themenkomplex Historie abbilden.
Eine bessere Übersicht über die thematische Einbettung der Kant-Referenzen im diachronen Vergleich bietet Abbildung 10. Hier lässt sich ein Wandel der thematischen Einbettung der Kant-Referenzen erkennen. Die philosophischen Thematisierungen insgesamt werden nicht nur von Platz 1 der Häufigkeiten-Rangliste im ersten Zeitraum verdrängt, sondern spielen genau wie die Anthropologie im Zeitraum von 1983-2017 nur noch eine untergeordnete Rolle. Die einer (pädagogischen) Theoriebildung zuzurechnende Thematisierung der Kant-Referenzen ist im ersten Zeitraum bereits sehr präsent und wird im zweiten Zeitraum schließlich zum deutlich dominierenden Themenkomplex. Umgekehrt ist der Themenkomplex Historie im ersten Zeitraum an letzter Stelle, im zweiten Korpus findet er sich auf Rang zwei. Auch die Verteilung der Themenkomplexe über die Lehrbücher hinweg spricht für eine thematische Angleichung der Kant-Referenzen im zweiten Zeitraum.

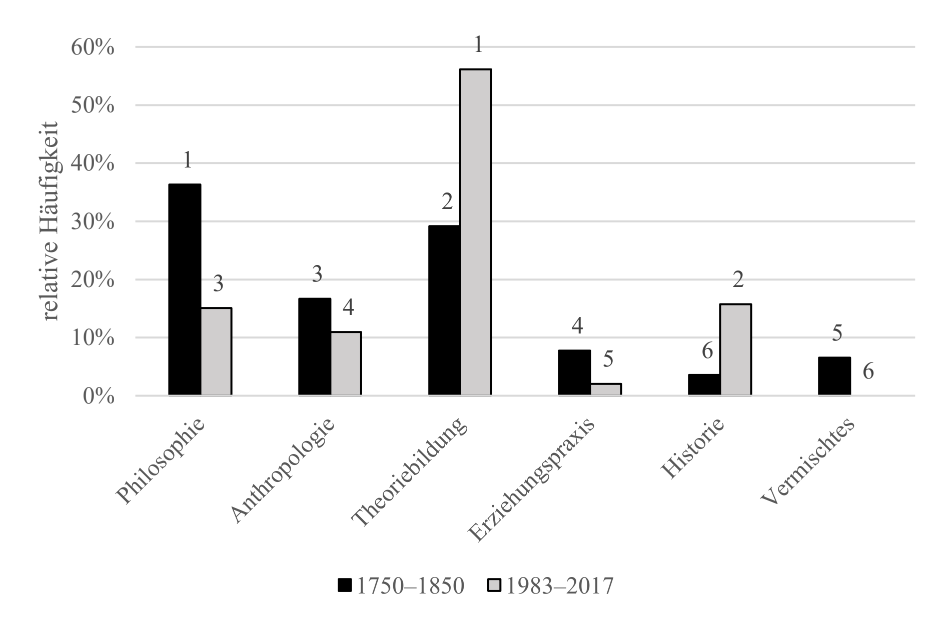


Abb. 10: Relative Häufigkeit der Themenkomplexe im diachronen Vergleich. Die Nummern über den Balken geben die Rangplätze im jeweiligen Zeitraum an.

5 Fazit

Auf Basis der hier vorgestellten Ergebnisse lassen sich pointiert folgende Schlussfolgerungen formulieren: Einerseits scheint es – mit Blick auf die Gruppe kantianischer Pädagogen oder pädagogischer Kantianer – notwendig zu sein, die Rezeption Kants facettenreicher zu betrachten. Die Homogenität, die diese Bezeichnung vermuten lässt, entspricht weder in vollem Maß der Ähnlichkeit, die sich hinsichtlich der Kant-Rezeption stellenweise auch jenseits

doi.org/10.35468/6042-03

dieser Gruppenmitgliedschaft findet, noch der Heterogenität, die sich teilweise innerhalb dieser Gruppe andeutet.
Zu Fragen der Wissens-Ordnung, verstanden als sortierter Wissens(be)stand und damit Ausgangspunkt für je mögliche oder zulässige Erkenntnisse, lässt sich ein Trend identifizieren, der in eigentümlicher Weise Wissenssedimente in der Gegenwart zum Vorschein bringt, die sich mit Blick auf die Ausganslage ab 1750 nicht zwingend erwarten lassen. Kant war und ist ein Bestandteil erziehungswissenschaftlichen Wissens, dessen Rezeption keinen Sonder- oder Spezialfall darstellt. Zugleich durchläuft diese Rezeption einen enormen Wandel: Die ungleiche Verteilung der Aufmerksamkeit auf die Schnittmenge von 11 Texten der beiden Zeiträume ist ein Indikator für einen solchen Wandel. Gleiches lässt sich für die stillschweigende Selbstverständlichkeit behaupten, mit der Kant im Gegensatz zum ersten Zeitraum seinen Platz in gegenwärtigen Lehrbüchern findet. Die Verknüpfung der Referenz Kant mit über die verglichenen Zeiträume hinweg verschiedenen Schwerpunkt-Themenkomplexen ist augenscheinlich, was ebenfalls als Indikator einer sich ändernden Rezeption zu bewerten ist. Ob ein Wandel der Lektüregrundlage die Veränderung der Themen mit sich bringt, oder eine thematische Neu- oder Umorientierung auf dem Weg von ersten Disziplinierungsversuchen der Kommunikation hin zur Universitätsdisziplin Erziehungswissenschaft eine stückweise Veränderung der Textgrundlage erfordert und bedingt, lässt sich an dieser Stelle nicht klären. Vielleicht, so eine These, verändert sich die Kant-Rezeption weg von einer Quelle zur Erzeugung neuer Erkenntnisse hin zu einem strukturgebenden Element, das vielmehr sowohl ehemals als auch gegenwärtig vorhandenes Wissen selbst nur noch sortieren oder einzuordnen hilft.
Desiderate der Arbeit und damit Impulse für zukünftige Untersuchungen zeigen sich in unterschiedlichen Punkten: Eine große Leerstelle ergibt sich aus der Zeit zwischen den beiden hier betrachteten Abschnitten. Dies gilt insbesondere für die Strömung des Neukantianismus, für den ein Einfluss auf die Kant-Rezeption naheliegen würde – wobei auch hier die Zuschreibung entsprechender Gruppenzugehörigkeit ein Thema für sich sein könnte. Auch ein Abgleich mit weiteren Autor:innen und dem Verlauf ihrer Rezeption im Abgleich zur Rezeption Kants wäre hilfreich, um die Kant-Rezeption in ihrer Eigenheit stärker zu konturieren. Ebenso gilt es, Verfahren der Kategorisierung für die Auswertung objektiver zu gestalten, wofür Text Mining Verfahren auf Basis computergestützter Volltextanalysen ein vielversprechendes Potenzial darstellen.
„Die Erziehungswissenschaft hat einen historisch gewachsenen disziplinären Kern!" (Brachmann 2008, 379). Die vorgestellte Arbeit zeigt nicht nur, welches grundsätzliche Erkenntnispotential zur Aufklärung dieses historischen Wachstumsprozesses eine referenzanalytische Rezeptionsgeschichte verbürgt. Sie kann auch zeigen, wie dieser Prozess eine Veränderung einschließt, die die Ergebnisse in Form des so gewachsenen Kerns wesentlich differenzierter darstellt, als die Kontinuität der Referenz Kant auf den ersten Blick vermuten lässt oder dieser gelegentlich unterstellt wird.

doi.org/10.35468/6042-03

Literatur

Brachmann, J. (2008). Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Erdmann, D. (2021). Kant unter Pädagogik(ern) – Erziehungswissenschaft über Kant. Erziehungswissenschaftliche Wissensgeschichte am Beispiel einer referenzanalytischen Rezeptionsgeschichte Immanuel Kants. In: D. Erdmann & K. Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft aus der Distanz. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 77-159.

Fleck, L. (1980). Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Mit einer Einleitung herausgegeben von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hild, A., Horn, K.-P. & Stisser, A. (2018). Von Klassikerknochen und Empiriebrosamen – Referenzanalysen zur Entwicklung der (bundes)deutschen Erziehungswissenschaft seit 1980. In: K. Vogel, J. Brauns, A. Hild, A. Stisser & K.-P. Horn (Hrsg.): Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 155-190.

Horn, K.-P. (2008). Disziplingeschichte. In: G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundlagen – Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh, 5-31.

Keiner, E. (1999). Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kempka, A. (2018). Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Langewand, A. (2003). Wie haben die Pädagogen Kant gelesen? Zur pädagogischen Kant-Rezeption zwischen 1785 und 1800. In: J. Oelkers, F. Osterwalder & H.-E. Tenorth (Hrsg.): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim: Beltz, 107-121.

Moretti, F. (2000). Conjectures on World Literature. In: New Left Review 1 (1), 54-68.

Rieger-Ladich, M. (2019). Archivieren und Speichern. Das Gedächtnis der Disziplin als Politikum. In: M. Rieger-Ladich, A. Rohstock & K. Amos (Hrsg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 17-48.

Ruberg, C. (2002). Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen pädagogischen Kantianern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmidt, D. (1981). Ansätze zu einer systematischen Pädagogik bei I. Kant und den frühen pädagogischen Kantianern. Bamberg: Gräbner.

Schön, F. (1911). Kant und die Kantianer in der Pädagogik. Referat und neue Beiträge zur Geschichte der Pädagogik. Langensalza: Beyer.

Stulpe, A. & Lemke, M. (2016). Blended Reading. Theoretische und praktische Dimensionen der Analyse von Text und sozialer Wirklichkeit im Zeitalter der Digitalisierung. In: M. Lemke & G. Wiedemann (Hrsg.): Text Mining in den Sozialwissenschaften: Grundlagen und Anwendungen zwischen qualitativer und quantitativer Diskursanalyse. Wiesbaden: Springer VS, 17-61.

Tenorth, H.-E. (1990). Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1), 15-27.

Anhang

Quellen im Zeitraum 1750–1850

Greiling, J. C. (1793). Ueber den Endzweck der Erziehung, und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben. Schneeberg: Arnold.

Heusinger, J. H. G. (1794). Beytrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst. Halle: Gebauer.

Heusinger, J. H. G. (1795). Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst ein Leitfaden zu akademischen Vorlesungen. Leipzig: Hertel.

Niemeyer, A. H. (1796). Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Halle: bey dem Verfasser und in Commission der Waisenhaus-Buchhandlung.

Ritter (1798). Kritik der Pädagogik. In: Philosophisches Journal einer Gesellschaft teutscher Gelehrten 8 (1), 47-85.

Harl, J. P. (1800). Ueber Unterricht und Erziehung nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre. Als Propädeutik einer allgemeinen Erziehungs-Wissenschaft. Salzburg: Mayr.

Weiller, K. (1802/1805). Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde (2 Bände). München: Lindauer.

doi.org/10.35468/6042-03

Johannsen, F. (1803). Ueber das Bedürfniss und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik, als Einleitung in die künftig zu liefernde philosophische Grundlage der Erziehung. Jena und Leipzig: Gabler.
Weiß, C. (1803). Versuch die Pädagogik durch Philosophie zu orientieren. In: Beiträge zur Erziehungskunst, zur Vervollkommnung sowohl ihrer Grundsätze als ihrer Methode 1 (2), 181-220.
Schwarz, F. H. C. (1805). Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik. Heidelberg und Frankfurt: Mohr u. Zimmer u.a.
Herbart, J. F. (1806). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Röwer.
Pölitz, K. H. L. (1806). Die Erziehungswissenschaft, aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates. Leipzig: Hinrichs.
Ewald, J. L. (1808/1810). Vorlesungen über die Erziehungslehre und Erziehungskunst, für Väter, Mütter und Erzieher (3 Bände). Mannheim: Schwan u.a.
Hillebrand, J. (1816). Versuch einer allgemeinen Bildungslehre, wissenschaftlich dargestellt aus dem Principe der Weisheit für Gelehrte und Gebildete. Braunschweig: Vieweg.
Wörlein, J. W. (1830). System der Pädagogik. Ein vollständiges Handbuch der Theorie und Praxis, der Literatur und Geschichte des gesammten Erziehungs-, Unterrichts- u. Schulwesens (Bd. 1: Pädagogische Grundlehre). Nürnberg: Riegel und Wießner.
Beneke, F. E. (1835/1836). Erziehungs- und Unterrichtslehre (2 Bände). Berlin: Mittler.
Bauer, G. (1844). Grundzüge der Erziehungslehre. Gießen: Ricker.
Gräfe, H. (1845). Allgemeine Pädagogik. In drei Büchern (2 Bände). Leipzig: Brockhaus.

Quellen im Zeitraum 1983–2017

Braun, W. (1983). Einführung in die Pädagogik (3., neu bearb. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Lassahn, R. (1995). Einführung in die Pädagogik (8., erg. Auflage). Wiesbaden: Quelle und Meyer.
Gerspach, M. (2000). Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Stuttgart: Kohlhammer.
Kaiser, A. & Kaiser, R. (2001). Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen (10., überarb. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
Kron, F. W. (2001). Grundwissen Pädagogik: mit 12 Tabellen (6., überarb. Auflage). München: Reinhardt.
Giesecke, H. (2004). Einführung in die Pädagogik (7. Auflage). Weinheim: Juventa.
Marotzki, W., Nohl, A.-M. & Ortlepp, W. (2006). Einführung in die Erziehungswissenschaft (2., durchges. Auflage). Opladen: Budrich.
Lenzen, D. (2007). Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will (4. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Raithel, J., Dollinger, B. & Hörmann, G. (2009). Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen (3. Auflage). Wiesbaden: VS.
Bernhard, A. (2011). Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (4. verbesserte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. K. (2011). Grundbegriffe der Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Menck, P. (2012). Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft (Neubearbeitung.). Siegen: online.
Klika, D. & Schubert, V. (2013). Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt. Weinheim: Beltz Juventa.
Koller, H.-C. (2014). Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung (7., durchges. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
Gudjons, H. & Traub, S. (2016). Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch (12., aktualisierte Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Stein, M. (2017). Allgemeine Pädagogik (3., überarb. Auflage). München: Ernst Reinhardt.

Abkürzungsverzeichnis der genannten Kant-Schriften

Abkürzung	Jahr	Titel
Schön. U. Erh.	1764	Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen
A. d. gem. W.	1777	An das gemeine Wesen
KrV	1781	Kritik der reinen Vernunft

doi.org/10.35468/6042-03

Prol	1783	Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können
W. i. Aufklär.	1784	Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?
G. i. weltbürg. Abs.	1784	Idee zu einer allgemeinen Geschichte der Menschheit in weltbürgerlicher Absicht
GMS	1785	Grundlegung zur Metaphysik der Sitten
Anf. D. Menschengesch.	1786	Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte
Was heißt: s. i. D. or.?	1786	Was heißt: sich im Denken orientieren
KpV	1788	Kritik der praktischen Vernunft
KU	1790	Kritik der Urteilskraft
rad. Böse	1792	Über das radikal Böse in der menschlichen Natur
Theor. Prax.	1793	Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis
Rel.	1793	Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft
Macht d. Gem.	1794	Von der Macht des Gemüths durch den bloßen Vorsatz seiner krankhaften Gefühle Meister zu seyn
Z. ew. Fried.	1795	Zum ewigen Frieden
MS	1797	Die Metaphysik der Sitten
Anthr.	1798	Anthropologie in pragmatischer Hinsicht
Logik	1800	Immanuel Kants Logik: ein Handbuch zu Vorlesungen
ÜP	1803	Immanuel Kant über Pädagogik (Hrsg. von Rink)

Autor

Daniel Erdmann, M.A., seit September 2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung; Erziehungswissenschaftliche Wissensgeschichte; Disziplingeschichte und Historische Wissenschaftsforschung; Text Mining und Distant Reading.
Anschrift: BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin.
E-Mail: d.erdmann@dipf.de

doi.org/10.35468/6042-03

Sylvia Wehren

In den Traditionen von Androzentrismus und Verschulung. Zum Einbezug des Körpers in die Erziehungswissenschaft

Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Diskussionen gilt das Nachdenken über Körper und Leib sowie deren Diskursivierungen oftmals als ein (problematischer) Themenkomplex unter vielen. Zwar zeigen sich konjunkturelle Aufmerksamkeiten, die transdisziplinäre Forschungsverbünde etablieren (Hietzge 2017, 120-128; Lang 2017, 12-22; Schmidtke 2008; Meyer-Drawe 2004), dies führt jedoch nicht zu stets körper- und leibinklusiven Wissenskulturen in der Erziehungswissenschaft. Im Gegenteil sind in der Disziplin große Beharrungstendenzen vorhanden, die pädagogische Theorie einseitig auf die Dimensionen von geistiger Aufklärung, Bewusstseinsbildung, gedanklich-reflexive Mündigkeit, Kognition oder Rationalität konzentrieren (Wehren 2020a, 42-56). Dabei drängen immer wieder Wissenschaftler:innen darauf, dass über pädagogische Phänomene wie Erziehung, Bildung, Lernen oder Sorge nur dann adäquat gesprochen werden kann, wenn Theorie und Praxis reflexiv und integrativ in Bezug auf körperliches Sein und leibliches Erleben verfahren (Schär, Ganterer & Grosse 2021; Grosse 2021; Brinkmann, Türstig & Weber-Spanknebel 2019; Casale, Rieger-Ladich &Thompson 2019; Wulf & Zirfaß 2014; Wulf 2014; Niekrenz & Witte 2011; Langer 2008; Hengst & Kelle 2003). Dies gilt sowohl für die erkenntnistheoretischen und anthropologischen Setzungen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, für die grundlagentheoretischen und grundbegrifflichen Bestimmungen wie auch für praxisbezogene Entwürfe. Philosophische Einsätze des Neuen Materialismus (*New Materialism*) befördern erneut den Anspruch, dass ein Einbezug der physischen und materialen Aspekte des weltlichen Seins von zentraler Bedeutung sei, um Wirklichkeiten verstehbar zu machen. Zudem soll mit ihnen gezeigt werden, dass dies möglich ist, ohne Essenzialismen, Biologismen und Naturalisierungen das Wort zu reden (Hoppe & Lempke 2021, 161-167). Wie viele andere theoretische Strömungen, findet diese Neufokussierung Aufnahme in die Erziehungswissenschaft und auch sie regt eine Beschäftigung mit pädagogischen Materialitäten sowie mit Körpern und Leibern an (Leineweber, Waldmann & Wunder 2023; Hoffarth 2021, 291-305).
Längst auch gibt es im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung Versuche körper- sowie leibinklusive Theorie zu entwickeln. Diese Vorschläge finden in vielerlei Weise Aufnahme und nicht nur deshalb kann von einer regen erziehungswissenschaftlichen Körperforschung gesprochen werden. Allerdings fehlt es doch an einer vertieften und fortwährenden systematischen Integration der Erkenntnisse in Bereiche, die sich nicht dezidiert als Körperforschung ausweisen lassen.[1] Gerade grundbegriffliche Vorschläge werden kaum breiter rezipiert, obwohl körperbezogene Begriffe bereits seit den 1980er Jahren problematisiert und angemahnt werden (Brezinka 1974, 81-83; Mollenhauer 1987). Dabei liegen eine

1 Gugutzer (2006, 12) analysierte bereits vor längerem eine fehlende, übergreifende Integration als (noch) defizitäres Stadium des *body turns* der Geistes- und Sozialwissenschaften. Ihm zufolge sei dafür symptomatisch, dass der Einbezug der Kategorie Körper lediglich vereinzelt und unstet erfolge, obwohl sie sich als neu theoriefähig erwiesen hat.

doi.org/10.35468/6042-04

Vielzahl an grundbegrifflich orientierten Studien seit langem vor, u.a. aus der erziehungswissenschaftlichen Phänomenologie (z.B. Meyer-Drawe 1976). Auch aus sportpädagogischer Perspektive lassen sich Vorschläge mit dezidiert allgemeinpädagogischen Anspruch vorweisen (Meinberg 2011; Stache 2010), gleiches gilt für frühpädagogische Forschungen (Schultheis 1998). Zudem erfährt die Bedeutung des Körpers im Rahmen von pädagogisch-professionellen Praktiken Theoretisierung, die sich in Abhängigkeit vom jeweiligen institutionellen Gefüge „relational am Körper entfalten", wie Carnin (2020, 4) nachweist. Dennoch bleibt der gesamtdisziplinäre Rückbezug auf die Felder erziehungswissenschaftlicher Körperforschung marginal. Vor allem, wenn sich Forschende nicht entschieden für Körper und Leib interessieren – ein Aspekt, der auch im Hinblick auf die Realisierung pädagogischer Theorie und Praxis problematisiert werden kann.
Die folgenden Ausführungen stellen einen erneuten Versuch dar, die diskursiven Widerstände zur Aufnahme von Körper und Leib in weitere Bereiche der Erziehungswissenschaft historisch zu plausibilisieren. Dafür bieten sich gleich mehrere Begründungslinien an. Leicht wäre es möglich, die disziplinären Zustände auf die anthropologischen und ideengeschichtlichen Entwicklungen der europäischen Geistesgeschichte zurückzuführen. In diesem Sinne kann über einen Rückbezug zur Historischen Anthropologie und zur Kritischen Theorie der Frankfurter Schule das fehlende „Interesse am Körper" (Horkheimer & Adorno 1969/2008) als zivilisatorischen Effekt von Aufklärung und Moderne, sozialen Hierarchisierungen, Entfremdung und Kapitalisierung ausgewiesen werden. Auch die disziplinären Verwicklungen im Verhältnis von Medizin und Pädagogik, die sich vor allem auf die menschliche Physis konzentrieren (Stroß 2000), lassen sich zur Erklärung nutzen, ebenso ist eine Kontextualisierung über die christlichen Traditionen der Abwertung des Körpers, die in der Erziehungswissenschaft immer noch subtil wirksam sind, plausibel (Oelkers, Osterwalder & Tenorth 2003; Meyer-Drawe 1999).
Im Folgenden soll jedoch auf zwei weitere diskursive Tendenzen rekurriert werden, die seltener mit Blick auf die systematischen Körperbezüge der Erziehungswissenschaft entwickelt werden. Diese sind zwar nur in Verschränkung mit den bereits genannten Zusammenhängen zu begreifen, verdienen jedoch eigenständige analytische Betrachtung. Zum einen soll aus körpergeschichtlicher Perspektive der androzentrischen Prägung im deutschsprachigen, pädagogischen Diskurs nachgegangen werden. Zum anderen sowie damit in Beziehung stehend, wird die Entstehung des modernen Schul- und Erziehungswesens betrachtet und damit die These einer besonderen ‚Verschulung' der entstehenden wissenschaftlichen Pädagogik entfaltet.

1 Androzentrismen in den pädagogischen Bezügen zu Körper

Das wissenssoziologische Theorem von einer androzentrischen Ausrichtung von Wissenskulturen geht begrifflich zurück auf Charlotte Perkins Gilman (1860-1935), die zu Beginn des 20. Jahrhunderts in ihrer Schrift *The Man-Made-World, or, Our androcentric culture* (1911) den Gedanken entwickelte, dass ihre Welt eine von Männern geprägte und dominierte sei. Androzentrismus kann in dieser Weise, jedoch nun übergeordnet, als eine hegemoniale, gesellschaftliche Strukturierung verstanden werden, die stets das ‚Männliche', verstanden als soziale Figuration, zentriert. Gerade feministische Wissenschaftsforschung, ebenso geschlechtertheoretisch versierte und historisch informierte Studien, weisen seit vielen Jahren die Effekte patriarchaler und sexistischer Wissensordnungen nach, auch für erziehungswissenschaftliche

doi.org/10.35468/6042-04

Zusammenhänge (Baader, Rendtorff & Breitenbach 2021; Klika 2004; Glaser & Andresen 2004; Rendtorff & Moser 1999). Dies unternehmen sie gleichfalls bezogen auf die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft, weil – so Rendtorff & Moser (1999, 14) bereits früh – aus „Mangel an Einsicht" in die „Strukturwirkung" der Kategorie Geschlecht, auch die Grundbegriffe in der Regel geschlechtsneutral aufgefasst werden. Dabei hat Geschlecht auch in Bezug auf diese eine „wesentliche Ordnungsfunktion" (ebd., 19). Einige Jahre zuvor zeigte Jacobi (1991) dies anhand allgemeinpädagogischer Entwürfe des 18. und 19. Jahrhunderts, die bis heute als paradigmatische Grundlegung der Erziehungswissenschaft fungieren. Jacobi verwies dabei u.a. auf Herbart, der in Bekanntmachung zu seiner Publikation *Allgemeine Pädagogik* (1806) konstatierte:

> „Daher liefert auch das Buch nur allgemeine Begriffe und deren allgemeine Verknüpfung. […] Natürlich erinnert die vollständige Uebersicht dessen, was zur durchgeführten Geisteskultur gehört, mehr an männliche, als an weibliche Erziehung; […] so wäre es kein Wunder, wenn etwa ein öffentlicher Berichterstatter dem Publikum erzählte: diese so genannte allgemeine Pädagogik sey bloß in dem ganz speciellen Falle zu gebrauchen, da ein Hauslehrer einen einzelnen Knaben unter den Augen von Mutter und Vater vom achten bis achtzehnten Jahre zu erziehen habe" (Herbart 1806/1964, 145).

Mit diesen Aussagen ist ein Zusammenhang expliziert, der zumeist im Dickicht des Anspruchs auf umfassende Bestimmung im Rahmen allgemeinpädagogischer Systematisierungsversuche verschwindet. Dies geschieht obwohl die geschlechtliche Ausrichtung für alle Erziehungs- und Bildungsentwürfe an der Wende zum 19. Jahrhundert nachgewiesen ist (Mayer & Lohmann 2008; Mayer 2006; Klika 2004), wie auch die generelle Sozialität jener, inklusive der herbartianischen Entwürfe (Schotte 2018), bereits seit längerem diskutiert und problematisiert wird. Man kann bei Herbart als Beispiel bleiben, um in diesem Horizont auch auf Körper zu fokussieren. Denn Herbart nimmt mit Blick auf seine eigene Schrift eine weitere Einschränkung vor: Nicht nur erinnere seine *Allgemeine Pädagogik* an die Geistesbildung eines Knaben durch einen Hauslehrer, auch die „physische Erziehung", sei hier – in seinem Entwurf – ausgeschlossen, denn sie müsse doch „durch ganz andere Begriffe gedacht werden" (Herbart 1806/1964, 145). Mit diesen Worten Herbarts ist auf die Trennung von körperlicher und geistiger Erziehung rekurriert, eine damals übliche im Diskurs über Erziehung. Dabei wird die physische bzw. die körperliche Erziehung im zeitgenössischen Verständnis als die erste Erziehung im Leben eines Kindes gedacht, auf die später eine zweite, die geistig-seelische resp. die sittlich-moralisch Erziehung folge. Der Trennung von Leib und Seele entsprechend, sind beide Bereiche der Erziehung komplementär zueinander gedacht, jedoch unterschiedlich inhaltlich konzeptioniert und bearbeitet. Ein Umstand, der später auch den Ausschluss des Themenbereiches der physischen Erziehung aus der Pädagogik begünstigte (Wehren 2020a, 119-124, 212-216). In Verbindung zu bringen ist diese Aufteilung der Erziehung – in einen seelischen und einen körperlichen Bereich –, mit den Tendenzen zur Polarisierung von Welt in der Moderne, die nicht nur im Zuge der descartschen Trennung von Körper und Geist ein dualistisches Verständnis vom Menschen hervorbringen, sondern auch Körper und Geschlecht in Bezug darauf verquicken. In dieser Weise wird nicht nur Zweigeschlechtlichkeit als kulturelles System, wie es Hagemann-White (1984) theoretisiert, etabliert, sondern auch die Polarisierungen von „Vernunft – Sinnlichkeit, Verstand – Gefühl, Kopf – Bauch" (Rendtorff & Moser 1999, 22) angegliedert. So wird nicht nur Erziehung in eine körperliche und in eine seelische Sphäre aufgeteilt, sondern diese werden auch männlich und weiblich codiert, wobei die Komplexe hierarchisch zueinander gestellt sind. Denn stets

doi.org/10.35468/6042-04

wird die seelische Erziehung als die ‚eigentliche' Erziehung betrachtet, der die körperliche Erziehung nachgeordnet sei. Da die zweite Erziehung, nach der körperlichen, auf die Seele des Menschen zielt und nicht nur Pflege und Ernährung zum Thema hat, gilt sie als wichtiger im Erziehungsprozess. Stellvertretend sei auf Peter Villaume (1746-1825) verwiesen, der als einer der wenigen Pädagogen seiner Zeit ein deutliches Interesse demonstriert, den Bereich der körperlichen Erziehung institutionell zu etablieren und dennoch bemerkt:

> „Es ist wahr, daß die geistige Seele bei weitem den vornehmsten Theil des Menschen ausmacht. In ihr haben das Leben, die Kraft, die Moralität ihren Hauptsitz. Der Körper ist nur Mittel, nur Werkzeug. Die Seele ist eigentlich das Wesen des Menschen, sein Ich. Wenn wir den Körper mit der Seele vergleichen, so muß jener der Seele weit nachstehen: nicht allein; weil er vergänglich, sie aber unsterblich ist: sondern auch in Ansehung der Kraft, mit welche beide wirken" (Villaume 1787, 213).

Während Pädagogen sich um den theoretischen Aufbau eines Erziehungssystems mühten und für die seelische Erziehung und geistige Ausbildung Hauslehrer und Hofmeister vorsahen (Terhart 2004, 553-555), wird die körperliche Erziehung des kleinen Kindes Müttern überantwortet, da ihre Natur – so die zeitgenössische Auffassung – dazu am besten geeignet sei (Toppe 1999). Dabei werden Mütter unter die fachliche Aufsicht von Vätern, Ärzten und Erziehern gestellt, ein Umstand der gleichfalls zur Abwertung weiblicher Lohnarbeit im körperpädagogischen Feld führte und Ammen, Hebammen und Wärterinnen immensen Diffamierungen sowie den gesellschaftlichen Tendenzen der Abwertung und Geringschätzung aussetzte (Wehren 2020a, 114). Diese zeigen sich bis heute wirksam, wie sich z.B. an der gesellschaftlichen Stellung von zumeist weiblich besetzter, körpernaher Erziehungsarbeit oder an der erst kürzlich erfolgten Akademisierung der Pädagogik der Frühen Kindheit zeigen lässt.

Die Verquickung und Hierarchisierung der erzieherischen Aufgabenfelder in Bezug auf Körper und Geschlecht findet sich in vielen programmatischen Erziehungsschriften an der Wende zum 19. Jahrhundert. So auch in der durch Friedrich T. Rink redigierten und von ihm herausgegebenen *Vorlesung über Pädagogik* (1803) gehalten von Immanuel Kant (1724-1804), der die Wartung, die nur „Unterhaltung" und „Pflege" beinhalte und die Sorge „daß die Kinder keinen schädlichen Gebrauch von ihren Kräften machen", als Vorhof der Erziehung betrachtete (Kant 1806, 7). Denn erst im weiteren Verlauf pädagogischen Wirkens würde durch „Disciplin oder Zucht" „die Thierheit in die Menschheit" umgewandelt (ebd.). Damit sind die Bereiche weiblicher Erziehung – Wartung, Unterhaltung, Pflege – vorbereitend angelegt, während die spätere Erziehung durch Männer als die eigentliche Menschwerdung verstanden wird. Auch wenn bis heute unklar ist, ob Rink mit den originalen Unterlagen Kants arbeitete, oder ob er seine eigenen Vorlesungsmitschriften herausgab, folgt die inhaltliche Ausgestaltung der physischen Erziehung den damaligen zeitüblichen Vorstellungen. Friedrich S. Bock (1716-1785) auf dessen *Lehrbuch der Erziehungskunst* (1780) Rink zufolge die kantsche Vorlesung basiert, und dessen Publikation als das erste akademische Handbuch der Pädagogik gilt, stellt im Aufbau seines Lehrbuchs die körperliche Erziehung – unter dem Begriff der ‚diätetischen Erziehung' – ebenfalls der moralisch-sittlichen Bildung voran und diskutiert ein ähnliches Themenspektrum wie Kant. Dieser Aufbau lässt sich an weiteren Erziehungsschriften der Zeit zeigen (Wehren 2021).

Diese ersten Ausführungen zusammenfassend sei festgestellt, dass die diskursive Strukturierung des körperpädagogischen Feldes Körper und Weiblichkeit in spezifischer Weise verknüpft, was in Zusammenhang mit Ordnungs- und Exklusionsprozessen im Rahmen der

doi.org/10.35468/6042-04

Verwissenschaftlichung der Pädagogik zu bringen ist, wie am Beispiel der konzeptionellen Entwürfe der Allgemeinen Pädagogik gezeigt.

2 Verschulung: Die Ausrichtung der Debatten wissenschaftlicher Pädagogik auf ‚Geistesbildung'

Dass die Bedeutung von Geschlecht „mit der Analyse anderer grundlegender Ordnungssysteme, spezifischer Machtverhältnisse, dualistischer Denktraditionen oder identitätskonstanter Subjektentwürfe" (Rendtorff & Moser 1999, 40) zu verschränken ist, lässt sich in gleicher Weise mit der Entwicklung des staatlichen Schul- und Erziehungswesens und damit mit der weiteren Genese wissenschaftlicher Pädagogik, im Horizont der Etablierung bürgerlicher Ordnung und nationalstaatlicher Moderne, in Beziehung setzen. Wiewohl die Instandsetzung des Bildungssystems ganz eigene Dynamiken, z.B. auf dem Gebiet der Entwicklungen der zugrunde gelegten Menschenbilder, aufweist, die gleichfalls zur Ausweisung und Marginalisierung des Körpers führten. Gleich zu Beginn der Erörterung der These von einer ‚Verschulung' des pädagogischen Diskurses, sei darauf verwiesen, dass sich selbstverständlich Körperbezüge und Körperpädagogik im Bereich des Schulischen finden lassen. Die Implementierung von gymnastischen Übungen und die Einrichtung des Turnunterrichts im 19. Jahrhundert sind bekannte Beispiele. Dennoch wird, wie Lempa (1993, 7-15) feststellt, die Behandlung des Körpers an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert von der Allgemeinen Pädagogik in die ‚Subdisziplinen' wissenschaftlicher Pädagogik ausgelagert. Diese Entwicklung sei, so Lempa, mit der Abwendung philanthropischer Pädagogik sowie mit der Durchsetzung neuhumanistischer Positionen zu begründen. Diese Thesen Lempas können ergänzt und körperhistorisch fortgeführt werden. Dazu ist zunächst zu bemerken, dass mit den Pädagogiken, die auf die philanthropischen Entwürfe folgten, eine erkenntnistheoretische Verschiebung einherging, die eine verstärkte Hinwendung zur Erkenntnis der Seelenvermögen beförderte. Während die philanthropische Pädagogik, vornehmlich ein empiristisches Grundverständnis des Menschen pflegt und auf sensualistische Theoreme rekurriert, mit der davon auszugehen sei, dass jede Erkenntnis auf Sinnenerfahrung gründet, tendieren neuhumanistische und später auch herbartianistische Setzungen dazu, die körperbezogenen Positionen in Auseinandersetzung mit der kantschen Philosophie zu entfalten (Wehren 2020a, 86-89, 208-225; 2020b). Auf diese Weise werden die Erkenntnisfähigkeiten betont, die unabhängig von den Sinnen vonstattengehen können. Polemisch im Ton, formuliert dies Friedrich I. Niethammer (1766-1846). Seiner Auffassung nach wäre der Schwerpunkt in der anthropologischen Bestimmung des Menschen im „Philantropinismus" falsch und die tierische resp. die körperliche Natur des Menschen überbetont, weshalb diesem ein überbordender ‚Animalismus' zu eigen wäre (Niethammer 1808, 39-40, 44-47). Zudem konstatiert er:

> „[…] daß die Vernunft nur durch den Körper bestimmt werde; wie in dem System geschieht, das dem Philanthropinismus zu Grunde liegt, wo die Vernunft für gar nichts weiter gilt, als was den Körper für seine Zwecke dirigiert; als man im Gegentheil logisch consequent finden kann, zu behaupten: daß der Körper nur durch die Vernunft bestimmt werde; wie in dem Systeme geschieht, das dem Humanismus zu Grunde liegt" (ebd., 58).

Diese Haltung birgt eine Verkehrung der Auffassungen vom Menschen und damit auch eine veränderte Stellung von Vernunft, die bei Niethammer, wie auch im Neuhumanismus, höhere Gewichtung in Bezug auf die freiheitlichen Vermögen von Menschen erfährt. Damit wer-

doi.org/10.35468/6042-04

den bei Niethammer auch die weiteren pädagogischen Auffassungen begründet. Pädagogik solle, so Niethammer an späterer Stelle, den Körper vernachlässigen, da er „in jeder Hinsicht der minder wichtigere" Teil des Menschen sei (ebd., 73). Auch Wilhelm v. Humboldt (1767-1835) fokussiert sich in seiner Bildungskonzeption stärker auf geistige Prozesse. Dabei steht er zwar in Tradition philanthropischer Theorie, neigt jedoch stärker idealistischer Naturphilosophie zu. Nach dieser berühren zwar die äußeren Gegenstände die menschlichen Sinne, aber die selbstständige Kraft des Denkens resp. des Geistes müsse die Bildung lenken. So gesehen, wird das Problem des Leib-Seele-Dualismus durch eine selbstreflexive Freiheit des Geistes bearbeitet. Mit diesem transzendentalphilosophischen Bezug wird im pädagogischen Diskurs ein gänzlich anderer Körperbezug verankert, mit dem sich im späten 19. Jahrhundert die fachliche Ausweisung der körperlichen Erziehung als pädagogischer Professionsbereich begründet. Die körperliche Erziehung wäre, betont Tuiskon Ziller (1817-1882) in seinen *Vorlesungen über allgemeine Pädagogik* (1876) eine „contradicto in adjecto" (ebd., 5), ein Widerspruch in sich. Ziller vertrat in dieser Hinsicht die Ansicht, dass die „physiologische Seite in die Erziehung" (ebd.) nicht länger in der Pädagogik verhandelt werden solle, da sie dem Eigensinn von Erziehung widerspräche (Wehren 2020b, 243-244).
In Übertragung dieser erkenntnistheoretischen Neuausrichtung lässt sich nochmalig darauf verweisen, dass im gleichen Zeitraum die private Erziehung des kleinen Kindes, die eben vornehmlich als körperliche Erziehung konzeptioniert war, aus dem Gegenstandsbereich der Allgemeinen Pädagogik verschwand. Diese formierte sich in ihrer prädisziplinären Phase als „Wissenschaft der Schulmänner" (Tenorth 2004, 351), die sich vornehmlich auf die öffentliche Erziehung des größeren Kindes konzentrierte und schulpädagogisches Wissen bzw. „Lehrerwissen" (ebd., 354) hervorbrachte. Damit ist ein Prozess in Gang gesetzt, der die Bereiche der privaten, wie auch der öffentlichen Pädagogik des Kleinkindes nicht in die Genese der erziehungswissenschaftlichen Disziplinbildungsprozesse einbezog und das obwohl das späte 18. und beginnende 19. Jahrhundert als die Entstehungsphase der öffentlichen Kleinkindbetreuung gelten muss (Franke-Meyer & Reyer 2019). Gleichfalls waren zeitgenössisch vielgestaltige Bemühungen zur empirischen, theoretischen und wissenschaftlichen Begründung von privater und öffentlicher Kleinkinderziehung zu erkennen, die jedoch nicht in ihre Akademisierung mündeten (Reyer 2004; Diele & Schmid 2007; Baader, Eßer & Schröer 2014; Eßer 2014). Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang ebenfalls, dass die Etablierung erster frühpädagogischer Lehrstühle, auf die Zeit ab 2000 – nach dem sogenannten PISA-Schock – zu datieren ist. In dieser Weise zeigen sich die Folgen der Marginalisierung der Themenbereiche zur frühen Kindheit erneut eindrucksvoll an und noch immer steht eine umfassendere theoretisch-systematisch Verbindung von frühpädagogischen und allgemeinpädagogischen Theoriehorizonten aus (Koch 2022, 183-195). Historisch nachvollziehbar werden die Entwicklungen auch über die konzeptionelle (Nicht-)Einbindung der Kategorie Körper in die Entstehungsprozesse wissenschaftlicher Pädagogik.

3 Schlussbetrachtung

Rekapituliert man die historische Genese der Erziehungswissenschaft und insbesondere die geschichtlichen Entwicklungen der Allgemeinen Pädagogik aus Perspektive einer bildungsgeschichtlichen Körperforschung, so lässt sich nachweisen, dass Schulpädagogik sich längstens auf den „Aufbau einer kognitiven Operationsbasis in den sterblich-sinnlichen Menschen" (Rumpf 1981, 8) fokussierte, die in körperpädagogischer Hinsicht vornehmlich auf Affekt-

doi.org/10.35468/6042-04

kontrolle und Körperdisziplinierung setzt (Meyer-Drawe 2004, 612-619). Stellt man diese Entwicklungen in den Horizont androzentrischer Tendenzen, so wird gleichfalls deutlich, dass „Entscheiden und Urteilen [mehr] ‚zählt' […] als Sich-Sorgen und Einfühlen" (Rendtorff & Moser 1999, 22). Dazu ist zu konstatieren, dass „je näher am (rationalen) ‚Geistes-Wissen'" (ebd.) sich die Berufstätigkeiten im Feld der Pädagogik bewegen, umso höher und besser diese tendenziell gesellschaftlich verortet werden. Dies zeigt sich besonders im Gegensatz zu pädagogischer Arbeit, die nah an den körperlichen Bedürfnissen und Einrichtungen von Kindern ausgeführt wird. „Aktivität, Verstand und Kultur rangieren [damit] über Natur, Gefühl, Körper und dem Weiblichen" (ebd.). Die sich verwissenschaftlichende Allgemeine Pädagogik des 19. Jahrhunderts nahm in diesem denkerischen Horizont Abstand von der (privaten und körperlichen) Erziehung und konzentrierte sich auf (schulische und geistige) Bildung, teils in Abwehr von Körperbezügen, teils in Figuren der Verherrlichung eben jener (Berner & Lauff 2021, 14-17). Ein Effekt, der sich wiederholt in der aktuellen Rezeption von Körperlichkeit in der Erziehungswissenschaft abbildet: Einerseits wird immer wieder die Wichtigkeit der Kategorien von Körper und Leib betont, andererseits finden diese in der Regel einzig als Sonder- oder Subthemen Aufnahme und Fokus. Dabei würde sich eine analytische Inklusion dieser Themenfelder gerade dadurch anzeigen, dass sie fortwährend Beachtung und Integration finden.

Literatur

Baader, M. S., Eßer, F. & Schröer, W. (2014). Einleitung. Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. In: M. S. Baader, F. Eßer & W. Schröer (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 7-20.

Baader, M. S., Breitenbach, E. & Rendtorff, B. (2021). Bildung, Erziehung und Wissen der Frauenbewegungen: Eine Bilanz. Stuttgart: Kohlhammer.

Berner E. & Lauff, J. (2021). Körper in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft – Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 27 (2021), 9-27.

Bilstein, J. & Brumlik, M. (Hrsg.) (2013). Die Bildung des Körpers (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung). Weinheim: Beltz Juventa Verlag.

Brezinka, W. (1974). Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München: Ernst Reinhart Verlag.

Brinkmann, M., Türstig, J. & Weber-Spanknebel, M. (Hrsg.) (2019). Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Reihe: Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Carnin, J. (2020). Übergänge verkörpern. Adressat*innenpositionen institutioneller Grenzzonen der (frühen) Kindheit. Wiesbaden: Springer VS.

Casale, R., Rieger-Ladich, M. & Thompson, C. (Hrsg.) (2019). Verkörperte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der DGfE. Paderborn: Schöningh.

Diele, H. & Schmid, P. (2007). Anfänge empirischer Kinderforschung. Die Schwierigkeiten einer Anthropologie vom Kinde aus. In: M. Beetz, J. Garber & H. Thoma (Hrsg.): Physis und Norm. Neue Perspektiven der Anthropologie im 18. Jahrhundert. Göttingen: Wallstein Verlag, 253-277.

Eßer, F. (2014). Die verwissenschaftlichte Kindheit. In: M. S. Baader, F. Eßer & W. Schröer (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 124-153.

Franke-Meyer, D. & Reyer, J. (2019). Kindertageseinrichtungen im 19. Jahrhundert. Ein Betrag zur Institutionengeschichte. In: C. Dietrich & C. Stieve (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim: Beltz Juventa, 172-183.

Glaser, E. & Andresen, S. (2009). Zur Einführung. Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte. In: E. Glaser & S. Andresen (Hrsg.): Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 5), Opladen: Barbara Budrich Verlag, 7-11.

doi.org/10.35468/6042-04

Gugutzer, R. (2006). Body Turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld: transcript Verlag.
Hagemann-White, C. (1984). Sozialisation: Weiblich-männlich? Opladen: Leske + Budrich.
Hengst, H. & Kelle, H. (Hrsg.) (2003). Kinder – Körper – Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel. Weinheim: Juventa.
Herbart, J.-F. (1887/1964). Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. In: K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.): Sämtliche Werke, Bd. 2. Neudruck der Ausgabe Langensalza. Aalen: Scientia.
Hietzge, M. (2017). Körperlichkeit. Einführung. In: A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge, & C. Wulf (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim: Beltz Juventa, 120-133.
Hoffarth, B. (2021). Profane Praktiken. Zur Intersektionalität dekorativer Körpertechniken. Frankfurt/M.: Campus Verlag.
Hoppe, K. & Lemke, T. (2021). Neue Materialismen. Zur Einführung. Hamburg: Junius.
Horkheimer, M. & Adorno, T. (1969/2008). Interesse am Körper. In: M. Horkheimer & T. Adorno (Hrsg.): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt/M.: Fischer Verlag, 246-250.
Jacobi, J. (1991). Wie allgemein ist die Allgemeine Pädagogik? Zum Geschlechterverhältnis in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: H. Walter & E. Violi (Hrsg.): Beschreiblich weiblich: Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik. Chur: Rüegger, 193-206.
Klika, D. (2004). DerDieDas Subjekt und die Welt – Bildungstheoretische Beiträge. In: E. Glaser, D. Klika & A. Prengel (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-46.
Koch, S. (2022). Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz Verlag.
Lang, A. (2017). Körperdiskurse anthropologisch gespiegelt. Eine Epistemologie erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Langer, A. (2008). Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie. Bielefeld: transcript Verlag.
Leineweber, C., Waldmann, M. & Wunder, M. (Hrsg.) (2023). Materialität – Digitalisierung – Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Lempa, H. (1993). Bildung der Triebe. Der deutsche Philanthropismus (1768-1788). Turku: Turun Yliopisto.
Lohmann, I. & Mayer, C. (2008). Dimensions of Eighteenth-century Educational Thinking in Germany: Rhetoric and Gender Anthropology. In: History of Education. Journal of the History of Education Society 37 (1), 113-139.
Mayer, C. (2006). Geschlechteranthropologie und die Genese der modernen Pädagogik im 18. und frühen 19. Jahrhundert. In: M. S. Baader, H. Kelle & E. Kleinau (Hrsg.): Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung). Köln: Böhlau Verlag, 119-139.
Meinberg, E. (2011). Leibliche Bildung in der technischen Zivilisation. Über den Umgang mit dem Leibe (Pädagogik – Sport – Kultur – Philosophie, Bd. 3). Berlin: Lit Verlag.
Meyer-Drawe, K. (1984). Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität (Übergänge Bd. 7). München: Fink.
Meyer-Drawe, K. (1999). Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung" und „Erziehung". In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (2), 161-175.
Meyer-Drawe, K. (2004). Leiblichkeit. In: D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz Verlag, 603-619.
Mollenhauer, K. (1987). Korrekturen am Bildungsbegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1), 1-20.
Niekrenz, Y. & Witte, M. D. (Hrsg.) (2011). Jugend und Körper. Leibliche Erfahrungswelten. Weinheim: Juventa.
Niethammer, F. I. (1808). Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena: Frommann.
Oelkers, J., Osterwalder, F. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2003). Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Weinheim: Beltz Verlag.
Perkins, G. C. (1911). The Man-Made-World, or, Our Androzentric Culture. New York: Charlton Company.
Rendtorff, B. & Moser, V. (Hrsg.) (1999). Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.
Reyer, J. (2004). Kindergarten. In: D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz Verlag, 518-526.
Rumpf, H. (1981). Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München: Juventa Verlag.
Schär, C., Ganterer, J. & Grosse, M. (2021). Erfahren – Widerfahren – Verfahren. Körper und Leib als analytische und epistemologische Kategorien Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
Schmidtke, A. (2008). Körper und Erziehung in historischer Perspektive: Theorien, Befunde, und methodische Zugänge – ein Forschungsüberblick. Online unter: http: webdoc.sub.gwdg.de/pub/mon/2008/schmidtke.pdf. (Abrufdatum: 18.11.2021).

doi.org/10.35468/6042-04

Schotte, A. (2018). Wie allgemein oder speziell ist Herbarts Allgemeine Pädagogik? In: K. Grundig de Vazquez & A. Schotte (Hrsg.): Erziehung und Unterricht, Neue Perspektiven auf Johann Friedrich Herbarts Allgemeine Pädagogik (Kultur und Bildung, Bd. 12). Paderborn: Brill/Schöningh, 131-146.
Schultheis, K. (1998). Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung (Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Bd. 12). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Stache, A. (2010). Der Körper als Mitte. Zur Dynamisierung des Körperbegriffs unter praktischem Anspruch. Würzburg: Königshausen & Neumann.
Stroß, A. M. (2000). Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitserziehung" und wissenschaftlicher Pädagogik 1779-1933. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Terhart, E. (2004). Lehrer. In: D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz Verlag, 547-564).
Toppe, S. (1999). Polizey und Geschlecht. Der obrigkeitsstaatliche Mutterschafts-Diskurs in der Aufklärung. Weinheim: Beltz Verlag.
Villaume, P. (1787). Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit der Menschen oder über die physische Erziehung insonderheit (Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Bd. 8). Wien: Schulbuchhandlung.
Wehren, S. (2021). Körperbezogenes Wissen in pädagogischen Lehr- und Handbüchern aus den Jahren 1767 bis 1824. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 27 (2021). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 28-51.
Wehren, S. (2020a). Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Wehren, S. (2020b). Die Impulse des herbartianischen Denkens auf die Entwicklung des Diskurses über die physische Erziehung. Wissenschaftshistorische Perspektiven im Kontext der Entwicklung der Erziehungswissenschaft. In: R. Bolle (Hrsg.): Herbart und der Herbartianismus in Jena, (Tagungsband der Internationalen Herbart Gesellschaft, Bd. 8). Gera: edition Paideia, 233-248.
Wulf, C. & Zirfaß, J. (2014). Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In: C. Wulf & J. Zirfaß (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, 9-27.
Wulf, C. (2014). Sinne. In: C. Wulf & J. Zirfaß (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS, 103-112.
Ziller, T. (1876). Allgemeine Pädagogik. Leipzig: Verlag Heinrich Matthes.

Autorin

Sylvia Wehren, Dr. phil., 2010-2015 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich für Allgemeine, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, seit Okt. 2016 Wissenschaftliche Mitarbeiterin Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Hildesheim.
Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche und bildungshistorische Körper- und Emotionsforschung; historische Kinder- und Jugendtagebuchforschung; Geschichte und Systematik von Erziehungs- und Bildungstheorie; (post-)digitale Medienbildung; Trans- und Posthumanismus in Theorie und Praxis.
Anschrift: Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität 1, D-31141 Hildesheim
E-Mail: wehren@uni-hildesheim.de

doi.org/10.35468/6042-04

Teil 2
Grenzziehungen:
Gestaltung – Etablierung – Diversifizierung

Maria Kondratjuk

Inhärente Transdisziplinarität?! Grenzarbeit (in) der Erziehungswissenschaft

Im vorliegenden Beitrag setze ich mich mit der Frage auseinander, ob der Disziplin Erziehungswissenschaft trotz und/oder aufgrund ihrer Eigenstruktur Transdisziplinarität inhärent ist. Zur Bearbeitung der Frage richte ich den Fokus auf die Grenzen und damit einhergehende Grenzüberschreitungen und Grenzbearbeitungen und deren Auswirkungen für die Erziehungswissenschaft. Zudem gehe ich der Frage nach, wie Grenzen und deren Bearbeitung in der Erziehungswissenschaft kategorial wie empirisch zu greifen sind. Dabei können sowohl theoretische, method(olog)ische als auch empirische Grenzgänge und Grenzüberschreitungen, die sowohl mit einem Involviertsein in spezifische fachliche (Sub-)Disziplinen und den damit gebundenen Standorten, als auch mit der Notwendigkeit eines Blickens „über den Tellerrand hinaus" einhergehen. Aktuelle und neue Themen- und Problemstellungen, die sich mit Blick auf die heterogenen Perspektiven auf und Verständnisse von Trans-/Disziplinarität ergeben, diskutiere ich an.

1 Selbstthematisierungen und gegenwartsbezogene Entwicklungen der Disziplin Erziehungswissenschaft

Diskurse zur Gestalt und Verortung der Fachdisziplin haben in der Vergangenheit in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Kontexten zunehmend an Bedeutung gewonnen. Bereits der 2012 durchgeführte Kongress der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) stand unter dem Titel *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge* (Müller, Bohne & Thole 2013) und bearbeitete Fragen von Differenz und Vielfalt und damit unterschiedlicher Gegenstandsbereiche in der Erziehungswissenschaft. Der Kongress der DGfE im Jahr 2022 beschäftigte sich mit ENT | GRENZ | UNGEN und hat den Diskurs um die Grenzen der Erziehungswissenschaft und ihrer Entgrenzungen erneut aufgegriffen und Raum eröffnet „für eine disziplinäre Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlich relevanten Grenzen, Entgrenzungen, Begrenzungen, Grenzziehungen, Grenzverletzungen und Grenzüberschreitungen" (DGfE 2021).
Einige Schlaglichter, die sich in diesen Diskurs um die Eigenstruktur, das disziplinäre Selbstverständnis und die Identität der Erziehungswissenschaft und ihrer Grenzarbeit (z.B. in Form von Abgrenzungstaktiken zu anderen Disziplinen und Ausdifferenzierungsdynamiken innerhalb der Disziplin) einreihen, möchte ich an dieser Stelle anführen: Schon 2002 haben Lothar Wigger die *Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin* und Andreas von Prondczynsky die *Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin* diskutiert. Im Band des erwähnten Kongresses der DGfE (2013) ist Sabine Reh mit einem Statement mit dem Titel *Disziplinäre Entwicklung der Erziehungswissenschaft als Ausdifferenzierung?* vertreten. *Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog*, so lautet der Titel des von der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE in Auftrag gegebene Band von Edith Glaser und Edwin Keiner (2015), in dem das Verhältnis

doi.org/10.35468/6042-05

von Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft und Empirischer Bildungsforschung bearbeitet wird, um „sich erneut die Frage nach einer disziplinären Identität in systematischer, historischer, vergleichender und auch empirischer Perspektive" zu stellen (ebd., 9). Ende 2019 erschien von Ulrike Stadler-Altmann und Barbara Gross (2019) der Band *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin*, in dem Heinz-Elmar Tenorth in seinem Beitrag *‚Unscharfe Grenze' – eindeutige Markierungen: Über den Nutzen von Beobachtung der Erziehungswissenschaft* an Aspekte seiner Überlegungen von seinem Vortrag auf der Frankfurter Tagung der Kommission für Wissenschaftsforschung im Oktober 1988 zur *Vermessung der Erziehungswissenschaft* anknüpft (ZfPäd aus dem Januar 1990). Diese – und hier nur in holzschnittartigen Auszügen skizzierten – schon langwährenden und dennoch aktuellen Selbstthematisierungen der Erziehungswissenschaft (vgl. dazu auch Hofbauer 2014, 207), die Johannes Billstein als „grundsätzliche Unumgänglichkeit territorialer Bestimmungen in der Pädagogik, die damit verbundenen Risiken und die Notwendigkeit einer immer wieder zu erneuernden Legitimation pädagogischer Territorien" (Müller, Bohne & Thole 2013, 21) beschreibt, sollen hier aufgegriffen und grenztheoretisch betrachtet werden.
Gegenwartsbezogene Entwicklungen, die Grenzüberschreitungen der Erziehungswissenschaft vor allem im Kontext von Transdisziplinarität beschreiben, sind

- die zeitliche und räumliche „Expansion des Pädagogischen" (vgl. z.B. Krüger 2019), was etwa die umfassende Pädagogisierung des Lebens und als „Universalisierung des Pädagogischen" (Kade & Seitter 2007) kategorial zu greifen versucht wird;
- die Öffnung zu anderen Disziplinen und den damit verbundenen Import und Export von Wissen und Terminologien sowie der Produktion neuen Wissens;
- die Verhältnisbestimmung von Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Bildungswissenschaft und die damit verbundene Entstrukturierung pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Wissens;
- die fortwährende Bearbeitung der Frage nach der Spezifität der eigenen Fragestellungen, Forschungsperspektiven und -methoden, was mit zu beobachtenden Legitimationsbemühungen (Kondratjuk 2022) und einer ausgeprägten Selbstreferentialität einher geht sowie
- der Ausbau der empirischen Bildungsforschung, der zu erheblichen Konturveränderungen beigetragen hat (Müller, Bohne & Thole 2013).

Diese Beobachtungen rahmen mein Erkenntnisinteresse und lassen Fragen nach der Konstitution von Grenzen – einschließlich möglicher Grenzobjekte als Mittel der Übersetzung und der Betrachtung von verbindenden wie trennenden Elementen –, sowie Modi der Grenzbearbeitung, wie Grenzziehungen durch die Erziehungswissenschaft selbst zu Disziplinen, Schulen, Denktraditionen, Theorien usw., aufkommen. Transdisziplinarität wird dabei nicht erst bei der Überwindung von Grenzen thematisch virulent. Es schließen sich weitere Fragen an, so u.a.: Wie werden Grenzen in den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen definiert und verhandelt und welcher Gegenstand liegt der jeweiligen Grenzbearbeitung zugrunde? Wie sind Grenzen beschaffen und wie ist ihre empirische Gestalt?

2 Grenze als (relationale) Denkfigur

> „Eine Grenze entsteht durch eine Konstruktionsleistung, einer (Re-)Produktion eines Innen und eines Außen. Damit verbunden ist eine Differenzierung des Eigenen von einem Anderen, einem tendenziell Fremden. Wo diese beiden Bereiche aufeinander treffen, entstehen Grenzen. Diese markie-

doi.org/10.35468/6042-05

> ren als Räume oder Zonen innerer Differenz den Übergang vom Eigenen zum Anderen. Sie stellen eine Relation zwischen dem Eigenen und dem Anderen dar, eine Verbindung, die Wechselwirkungen mit sich bringt. Grenzen sind also nicht absolut; sie sind relational gefasst. Demnach können Grenzen als soziale Praktiken von Grenzziehungsprozessen in den Vordergrund gerückt werden.“[1]

In einer grenzanalytischen Auseinandersetzung geht es um Grenzen zwischen mindestens zwei Entitäten und darum, dass eine Grenze entweder mindestens zwei Entitäten (als Einheiten) erzeugt oder durch diese erzeugt wird. Effekte von Grenzen können Identitätsbildung, die Strukturierung des Raums, Bestimmung von Territorien, Ungleichheiten oder Personen sein, aber auch in Prozesse wie Inklusion oder Exklusion münden. Grenzen und ihre Überschreitung sind Grundlage sozialer Ordnung, sie sind somit grundlegend für jeden sozialen Prozess.[2] Nach Georg Simmel (1999) ist die Differenz(erfahrung) durch Grenzziehung und Grenzüberschreitung konstitutiv für jegliches Leben. Erst die Identifizierung von Differenz macht Grenzgänge und Grenzüberschreitungen möglich. Es stellen sich Fragen nach der Lokalisierung von Berührungspunkten, nach der Reflexion von Zuständigkeiten und nach Zuordnungen und Verortungen. Die Herausbildung einer bestimmten Menge ist die Zusammenführung von Differenzen in eine Menge von Abgrenzungen, die ein Außen und ein Innen definierbar machen. Die Entwicklung und Herausbildung einer Disziplin – wie der Erziehungswissenschaft – als stabiler und robuster sozialer Entität erfolgt entlang ihrer Grenzstrategien; als ein Prozess der Realisierung einer Verbindung, die innerhalb der unterschiedlichen Zusammenhänge, in die sie eingebunden ist, bestehen kann. „Grenzen sind kontextabhängig, zeitlich variabel und abhängig vom jeweiligen Beobachter“ (Karafillidis 2010, 73). Und dennoch birgt die Grenzkonstitution Gefahren: „Grenzen der Fächer und Grenzen der Disziplinen, wenn man sie so überhaupt noch wahrnimmt, drohen nicht nur zu institutionellen Grenzen, sondern auch zu *Erkenntnisgrenzen* zu werden“ (Mittelstraß 1998, 31).

3 Grenzen in der Theorie sozialer Welten und Grenzobjekte als Übersetzungsinstrumente

In der Theorie sozialer Welten[3] (z.B. Strauss 1978; Schütze 2002; Kondratjuk 2017) wird von einer Instabilität von Situationen ausgegangen und von charakteristischen, veränderlichen, porösen Grenzen sozialer Welten und Arenen. Es besteht die Auffassung, dass sich soziale Welten gegenseitig in Aushandlungen, die ihrerseits in (Diskurs-)Arenen stattfinden, konstituieren, beziehungsweise co-produzieren und dass diese Aushandlungsprozesse zentral sind. Grenzen[4] weisen in dieser Konzeption auf Durchlässigkeit und Flexibilität hin; also auf die plastische Fähigkeit, Wandel und heterogene Perspektiven zuzulassen. Das Tolerieren porö-

1 Aus dem Call for Papers *Grenzanalyse. Empirische Zugänge in der Erziehungswissenschaft* (Universität Salzburg, 2014).

2 Grenzen „laufen mit“, werden als „taken for granted“ und „shared agreement“ oft nicht thematisiert (Garfinkel 1967, 3).

3 Soziale Welten sind Sinngemeinschaften – als Bausteine gesellschaftlichen Zusammenlebens und in Abgrenzung zu formalen Organisationen, die sich durch die Gemeinsamkeit von Weltsicht, Zielen und Handeln (Tätigkeiten und Kernaktivität) ihrer Mitglieder auszeichnen. Soziale Ordnung wird durch Aushandlung in (Diskurs)Arenen hergestellt.

4 Als Ergänzung aus der Theorie sozialer Welten: Anselm Strauss ging davon aus, dass ‚Grenzen‘ als empirischer und theoretischer Gegenstand zu gut etabliert und damit belegt sind – auch und vor allem durch unsere Vorstellungen über Grenzen. Er plädiert daher für ein Ausweichen von Grenzen (und ihren irrelevanten Bildern) und Ersetzen durch z.B. Peripherie.

doi.org/10.35468/6042-05

ser Grenzen zwischen und inmitten verschiedener sozialer Welten, insbesondere durch die Offenheit und Elastizität des konzeptuellen Rahmens, sind fester Bestandteil des Ansatzes. Das Sichtbarmachen von chaotischen, bisweilen unordentlichen Grenzen unterstützt die Analyse. Von besonderem Interesse und damit auch analytischer Fokus sind zum einen die Legitimationsprozesse (Kondratjuk 2021), die sich in der Grenzziehung, Taktiken der Abgrenzung und dem Anfechten von Grenzen innerhalb von Arenen zeigen (Strauss 1994; Kondratjuk 2017; Kondratjuk 2021). Zum anderen sind (entlehnt aus der Wissenschafts- und Technikforschung) Grenzobjekte[5] – „boundary objects", als Objekte (nicht notwendigerweise materiell), die an Schnittstellen verschiedener sozialer Welten in einer Arena liegen und von beiderseitigem Interesse sind – ein relevanter Analysefokus. *Boundary objects* fungieren dabei als „Schlüssel der Vermittlung zwischen verschiedenen sozialen Welten" (Strübing 2004, 224) und sind als Grenzobjekte *Übersetzungsinstrumente* (Star & Griesemer 1989) gleichzeitig vage (Interpretationsoffenheit) und robust (Bestimmtheit). Kommen in der Grenzbearbeitung Grenzobjekte zum Einsatz bzw. werden in der Verhandlung konstituiert, kommen die jeweiligen Bedeutungszuschreibungen und Relevanzsetzungen der angrenzenden sozialen Welten in Kontakt und Austausch. Gerade beim Überschreiten oder Wandern von einer sozialen Welt in eine andere ermöglichen Grenzobjekte als Übersetzungsinstrumente, z.B. bei der Betrachtung der pädagogischen Profession als interdisziplinäres Grenzobjekt (Hofbauer 2014), die Verständigung sowie produktiven Austausch. Im Verständnis der fluiden und flexiblen wie permeablen Grenzen der sozialen Welten sind neben der multiplen Teilhabe zudem Wechsel von der einen in die andere soziale Welt möglich. Hieraus ergeben sich Fragen des Umgangs mit Bedeutungskontinuitäten und Differenz, die sich z.B. aus gemeinsam geteilten Erlebnissen aufgrund einer gemeinsamen Geschichte ergeben, oder der Zugehörigkeit zu Bezugsgruppen und den damit verbundenen Orientierungsmöglichkeiten und der Vermittlung von Wirklichkeitsdeutungen. Diese Verhältnisbestimmungen gilt es zu ergründen, denn „[w]er über Grenzen spricht, muss auch über Relationen sprechen" (Karafillidis 2010, 69). Grenze kann in dieser Ausdeutung als relationale Denkfigur verstanden werden.

4 Innen und außen – Verhältnisbestimmungen

Die „sehr hybride Identität der Erziehungswissenschaft", wie Werner Thole (2013, 34) sie charakterisiert, die durch eine permanente Grenzbearbeitung gekennzeichnet ist und sich an allen und über alle Arten von Demarkationslinien hinweg wie Subdisziplinen, Professionen, Forschungskulturen, -traditionen, -method(ologi)en, Handlungsfelder, soziale Welten, Funktionslogiken, Wissensarenen usw., wie auch in der inter- bzw. transdisziplinären Zusammenarbeit und im Verhältnis von bzw. zwischen Wissenschaftler:innen, Professionellen, Politiker:innen und Laien vollzieht (Kondratjuk 2022), machen die Schwierigkeiten bei der Abbildung der „erziehungswissenschaftlichen Verfasstheit", wie es Markus Rieger-Ladich u.a. (2019, 10) in ihrem Band zum disziplinären Gedächtnis bezeichnen, unter Berücksichtigung ihrer Emergenz, Prozesshaftigkeit und Grenzen deutlich. Eine Annahme ist, dass sich hier Legitimationsbemühungen um die „Grenzen der Erziehungswissenschaft und ihre Eigenstruktur, die sie von anderen Disziplinen unterscheidet" (Kondratjuk 2022, 99) verbergen.

5 „Grenzobjekte sind jene Objekte, die in mehreren Praxisgemeinschaften zu Hause sind und die jeweiligen Informationsbedürfnisse befriedigen. Grenzobjekte sind daher plastisch genug, um sich lokalen Bedürfnissen und Einschränkungen mehrerer Parteien anzupassen, doch zugleich robust genug, um an allen Orten eine gemeinsame Identität zu bewahren" (Leigh Star 1999, 179).

doi.org/10.35468/6042-05

Die Grenzbearbeitung betrifft dabei die innere Gestalt der Erziehungswissenschaft – in ihren Teildisziplinen und Forschungsfeldern, auch als „innere Interdisziplinarität" verstanden (Müller, Bohne & Thole 2013, 20). Diese innere Interdisziplinarität entsteht durch strukturelle Partikularisierung in den Teildisziplinen, deren Grenzen „mit gegenstandsspezifischen Forschungstraditionen ein mehr oder weniger starkes, zuweilen überzogen erscheinendes Eigenständigkeitsbewusstsein" aufweisen (Ruhloff 2006, 37). Aber die Grenzbearbeitung betrifft auch ‚ihr' Verhältnis nach außen – so zur Erziehungspraxis, Bildungspolitik, ihren Nachbardisziplinen[6] und der Gesellschaft. Damit geraten neben Grenzgängen und -überschreitungen auch Abgrenzungen und Ausgrenzungen in den Blick.

> „Die Ermöglichung von einfacheren Grenzgängen und -übertritten sollte jedoch nicht dazu beitragen, die jeweils unterschiedlichen Logiken und konzeptionellen Profile, Aufgaben und Ansprüche der unterschiedlichen Bildungsformen und -angebote zu negieren. [...] Grenzmarkierungen zu entschärfen, ohne strukturell bedingte Unterschiede zu ignorieren, lautet hier die Herausforderung, die auf kluge Antworten wartet" (Thole 2013, 31).

Transdisziplinarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung (und auch der Bildungsforschung) betrifft differente (Forschungs-)Felder und damit auch die Strukturen und Konturen der Erziehungswissenschaft als Disziplin, so etwa von Forschungsthemen, Forschungsstrategien, Forschungsförderungen (z.B. bei Groß-Förderungen, um evidenzbasiertes Steuerungswissen für die Bildungspraxis zu erzeugen) usw. und befördert und unterstützt Akzentverschiebungen in der Vielfalt erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Themen, Erkenntniswege, Forschungskulturen, v.a. auch in der Verteilung von Ressourcen. Und dies trotz unüberwindbar scheinender Grenzen von Teildisziplinen, „aber auch die Grenzen zwischen Diskurs und Kultur, Ernst und Freude, Pflicht und Kür (Thole 2013, 36). Es stehen die Fragen im Raum, „wie die Grenzen zwischen der Erziehungswissenschaft und ihren Nachbardisziplinen auszuloten sind, einerseits um die Interdisziplinarität in der Forschung zu fördern, andererseits aber auch in der Auseinandersetzung mit Bedenken, die sich auf das Verschwimmen von disziplinären Grenzen richten" (Müller, Bohne & Thole 2013, 20) und was nun genuin erziehungswissenschaftlich ist bzw. was die „Spezifität der eigenen erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen und Forschungsperspektiven" (Müller, Bohne & Thole 2013, 20) kennzeichnet. So kommt es zu permanenten Verhältnisbestimmungen, die zu Neukonturierungen der Disziplin und der Fachgesellschaft sowie zur Neuformierung von Wissensordnungen führen. Hieran schließen sich Überlegungen zu einer transformativen Wissenschaft (u.a. Singer-Brodowski & Schneidewind 2013; Nowotny, Scott & Gibbons 2014) an.

5 Transdisziplinarität

Forschung ist mit Blick auf gegenwärtige Forschungslandschaften ohne Transdisziplinarität nicht vorstellbar und auch nicht denkbar, v.a., da die Aufgaben, Herausforderungen und damit verbundenen Probleme gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse sie schlicht ein- bzw. erfordern. Dessen ungeachtet können auch weiterhin Grenzziehungen beobachtet und entsprechende perspektivische und disziplinäre Engführungen beschrieben werden. Trans-

6 Spätestens hier stellen sich Fragen nach der Zuordnung (u.a. Sozialwissenschaften, Philosophie, Humanwissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaft; siehe dazu Vogel 2019, 28), als auch nach der Nachbarschaft (Psychologie und Soziologie als nächste Nachbarn?).

doi.org/10.35468/6042-05

disziplinarität ist sowohl Forschungs- und Arbeitsform der Wissenschaft, als auch ein innerwissenschaftliches, die Ordnung des wissenschaftlichen Wissens und der wissenschaftlichen Forschung selbst betreffendes Prinzip (Mittelstraß 1998). In transdisziplinärer Forschung wird durch die Vielfalt der Perspektiven und Erhöhung der Betrachtungswinkel eine bestmögliche Erfassung und Bearbeitung eines lebensweltlichen Problems möglich, die Grenzüberschreitungen wie auch Grenzziehungen einschließen oder sogar erforderlich machen. Transdisziplinäre Forschungsansätze orientieren sich an gesellschaftlichen Problemlagen, die aus dem Potential des gesamten Wissenschaftssystems heraus wahrnehmungsfähig, wissenschaftlich gedeutet und einer professionellen Problemlösung zugeführt werden. Transdisziplinäre Forschungsformen können somit „als eine Antwort auf die Kritik am historisch gewachsenen System neuzeitlich-moderner Wissenschaft [gedeutet werden], die sich aus praktischen Anwendungszusammenhängen, wie z.B. der Problemlösungskompetenzen von wissenschaftlichem Wissen, herleitet“ (Vilsmaier & Lang 2014, 90). Transdisziplinarität wird als echte Interdisziplinarität, als integratives Konzept, welches eine durchdauernde Zusammenarbeit über disziplinäre Grenzen hinweg meint und damit Neues generiert, verstanden[7], denn

> „[b]ei interdisziplinärer Arbeit geht es nicht um eine Konfrontation bereits bestehender Disziplinen […]. Um etwas Interdisziplinäres zu tun, genügt es auch nicht, ein Thema zu wählen und um es herum zwei oder drei Wissenschaften anzusiedeln. Interdisziplinarität besteht darin, ein völlig neues Objekt zu erschaffen, das zu niemandem gehört“.[8]

6 Zum Schluss

Beenden möchte ich nun meine Ausführungen mit der Annahme, dass Transdisziplinarität der Erziehungswissenschaft[9] inhärent ist. Hier schließe ich mich den Überlegungen von Helga Nowotny an, die davon ausgeht, dass alle Formen der Wissensproduktion in akademischen Kontexten transdisziplinär ablaufen – sozusagen „unhintergehbar“ (vgl. dazu Stichweh 2013), die jedoch hinter einer „diskursiven Maske“ vorgetragen werden, z.B. in Form spezifischer wissenschaftlicher Rhetorik (etwa durch „Verzauberungstechniken“, Felt, Nowotny & Taschwer 1995, 175), um die Hoheit disziplinärer Ordnung zu wahren. Eine diskursive wie kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept der Transdisziplinarität und eine disziplinäre Verständigung darüber, wären der bisweilen mäandernden Diskussion zur Selbstthematisierung der Erziehungswissenschaft zuträglich, denn „[Trans]disziplinarität beginnt nicht erst dort, wo Konzepte und Methoden Disziplingrenzen passieren, sondern beginnt bereits in der Beobachtung derjenigen methodologischen Probleme und Lösungsansätze, die sich in anderen Fachdiskursen herauskristallisieren und die eine strukturelle Analogie zur eigenen Problemlage aufweisen“ (Heller 2017, 103). In weiteren Überlegungen in Anschluss an diese Ausführungen betrachte ich in systematischer Weise Transdisziplinarität der Erziehungswissenschaft als eine Verhältnisbestimmung a) der Disziplin zu sich selbst, b) der Disziplin zu anderen Disziplinen und c) als eine Verhältnisbestimmung der Disziplin zur Gesellschaft.

---

7 Es handelt sich hier jedoch nicht um Grenzüberschreitungen, die zu einem Aufweichen wissenschaftlicher Rationalitätsstandards in den Disziplinen führen; Mittelstraß (2003) z.B. richtet sich explizit dagegen.

8 Roland Barthes zitiert aus Felt, Nowotny & Taschwer 1995, 170.

9 Baumert und Roeder haben die Erziehungswissenschaft schon vor knapp 30 Jahren als „multidisziplinäres Fachgebiet“ (Baumert & Roeder 1994, 36) bezeichnet.

doi.org/10.35468/6042-05

Literatur

Baumert, J. & Roeder, P. M. (1994). „Stille Revolution". Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Ende einer neuen Epoche. Weinheim: Juventa, 29-47.

Bowker, G. C. & Leigh Star, S. (1999). Kategoriale Arbeit und Grenzinfrastrukturen. Bereichernde Klassifikationstheorien. In: S. Leigh Star (2017) (Hrsg. von Sebastian Gießmann und Nadine Taha): Grenzobjekte und Medienforschung. Bielefeld: Transcript, 167-204.

Felt, U., Nowotny, H. & Taschwer, K. (1995). Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. Frankfurt/M.: Campus Verlag.

Garfinkel, H. (1967). Studies in Ethnomethodology. New Jersey: Prentice-Hall.

Glaser, E. & Keiner, E. (2015). Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik. Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – zur Einleitung. In: E. Glaser & E. Keiner (Hrsg.): Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik. Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-11.

Heller, L. (2017). Eulen nach Athen? Provokation und Reflexionsanstöße des translational turn der Kulturwissenschaft für die Translationstheorie. In: L. Heller (Hrsg.): Kultur und Übersetzung. Studien zu einem begrifflichen Verhältnis. Bielefeld: transcript Verlag, 93-115.

Hofbauer, S. (2014). Inter – Trans – Multidisziplinarität. Die Pädagogische Profession im Fokus disziplinübergreifenden Austausches. In: S. Ostermeyer & S.-K. Krüger (Hrsg): Den spezialisierten Anderen verstehen. Vom Wert transdisziplinärer Begegnungen. Münster: Waxmann, 207-218.

Karafillidis, A. (2010). Grenzen und Relationen. In: J. Fuhse & S. Mützel (Hrsg.): Relationale Soziologie. Zur kulturellen Wende der Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69-95.

Kade, J. & Seitter, W. (Hrsg.) (2007). Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 2: Pädagogisches Wissen. Opladen: Barbara Budrich.

Kondratjuk, M. (2017). Soziale Welt Hochschulweiterbildung: Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell. Bielefeld: wbv.

Kondratjuk, M. (2021). Anerkennung (in) der Hochschulweiterbildung. Potenziale einer sozialweltlichen Betrachtung von Legitimationsprozessen. In: H. Ohlbrecht, C. Detka & S. Tiefel (Hrsg.): Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potenziale. Mehr als Grounded Theory. Bielefeld: Barbara Budrich, 243-264.

Kondratjuk, M. (2022). Qualitative Forschung und Erziehungswissenschaft. Grenztheoretisch informierte Suchbewegungen in Diskursen. In: J. Fuchs & R. Kreitz (Hrsg.): Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Qualitative Bildungs- und Biographieforschung zwischen 1978 und 2018. Opladen: Barbara Budrich, 98-118.

Krüger, H.-H. (2019). Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin. Opladen: Barbara Budrich.

Leigh Star, S. & Griesemer, J. (1989). Institutional Ecology, ‚Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. In: Social Studies of Science 19 (3), 387-420.

Mittelstraß, J., (2003). Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit. Konstanz (Konstanzer Universitätsreden 214).

Mittelstraß, J. (1998). Die Häuser des Wissens. Wissenschaftstheoretische Studien. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Müller, H.-R., Bohne, S. & Thole, W. (Hrsg.) (2013). Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen – Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.

Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (Hrsg.) (2014). Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewißheit. Weilerswist-Metternich: Velbrück Wissenschaft.

Osterloh, J. (2002). Identität der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verantwortung. Ein Beitrag zur Strukturdiskussion gegenwärtiger Erziehungswissenschaft in Auseinandersetzung mit Wilhelm Flitner. Leipzig: Klinkhardt.

Reh, S. (2013). Statement 3: Disziplinäre Entwicklung der Erziehungswissenschaft als Ausdifferenzierung? In: H. R. Müller, S. Bohne & W. Thole (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, 145-148.

Rieger-Ladich, M., Rohstock, A. & Amos, K. (2019). Wissen und Macht, Wissenschaft und Disziplin. Eine Einleitung. In: M. Rieger-Ladich, A. Rohstock & K. Amos (Hrsg.): Erinnern. Umschreiben. Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist-Metternich: Velbrück Wissenschaft, 7-16.

Ruhloff, J. (2006). Warum Erziehungswissenschaft als Disziplin? In: J. Ruhloff & J. Bellmann (Hrsg.): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Weinheim: Beltz, 33-44.

doi.org/10.35468/6042-05

Schütze, F. (2002). Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In: I. Keim & W. Schütte (Hrsg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 57-83.
Singer-Brodowski, M. & Schneidewind, U. (2013). Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem (1. Auflage). Marburg: Metropolis.
Simmel, G. (1999). „Lebensanschauung. Vier metaphysische Kapitel". In: G. Simmel, G. Fitzi & O. Rammstedt (Hrsg.), Gesamtausgabe Band 16. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Stichweh, R. (2013). Die Unhintergehbarkeit von Interdisziplinarität: Strukturen des Wissenschaftssystems der Moderne. Online unter: https://www.academia.edu/7818293/Die_Unhintergehbarkeit_von_Interdisziplinarit%C3%A4t_Strukturen_des_Wissenschaftssys tems_der_Moderne_2014. (Abrufdatum: 25.10.2021).
Strauss, A. (1978). A Social World Perspective. In: N. K. Denzin (Hrsg.): Studies in Symbolic Interaction, Bd. 1. London: Greenwich, 119-128.
Strauss, A. (1994). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Stuttgart: UTB.
Strübing, J. (2004). Prozess und Perspektive. Von der pragmatistischen Sozialphilosophie zur soziologischen Analyse von Wissenschaft und Technik. In: ZBBS 5 (1), 213-238.
Tenorth, H.-E. (1990). Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1), 15-27.
Thole, W. (2013). Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Ein Plädoyer für den souveränen Umgang mit Grenzen. In: H. R. Müller, S. Bohne & W. Thole, (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, 27-37.
Universität Salzburg (2014). Grenzanalyse. Empirische Zugänge in der Erziehungswissenschaft. Call for Papers.
Vilsmaier, U. & Lang, D. J. (2014). Transdisziplinäre Forschung. In: H. Heinrichs & G. Michelsen (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Berlin: Springer, 87-113.
von Prondczynsky, A. (2002). Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin. In: L. Wigger (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Beiheft). Opladen: Leske + Budrich, 221-230.
Vogel, P. (2019). Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
Wigger, L. (2002). Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin. In: L. Wigger (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 213-219.

Autorin

Maria Kondratjuk, Jun.-Prof., Dr. phil., seit 2020 Professur für Organisationsentwicklung im Bildungssystem, Technische Universität Dresden; davor Leitung eines transdisziplinären Promotionskollegs am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungswissenschaftliche Hochschul(sozialisations)forschung; bildungstheoretisch informierte Wissenschaftsforschung; Bedingungskontexte Lebenslangen Lernens aus Perspektive der Erwachsenenbildung und Organisationsentwicklung; Methoden, Methodologien und wissenschaftstheoretische Fundierungen qualitativer Forschung.
Anschrift: Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Weberplatz 5, 01217 Dresden
E-Mail: maria.kondratjuk@tu-dresden.de

doi.org/10.35468/6042-05

Tamara Diederichs

Zur Organisationspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Über die Etablierung eines neuen Kommunikationsraums

1 Einleitung

Seit dem 19. Jahrhundert führte das exponentielle Wachstum der Wissenschaften, welches sich bereits in der sogenannten „wissenschaftlichen Revolution" des 17. Jahrhunderts und auch des 18. Jahrhunderts abzeichnete, zu einer neuen disziplinären Organisation des Wissenschaftssystems sowie zu einer Aus- und Innendifferenzierung der Wissenschaft (Felt, Nowotny & Taschwer 1995; Stichweh 1979; Weingart 2003). Auch die universitäre Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft als Disziplin entstand im 19. Jahrhundert mit der Etablierung von Fachorganisationen, Fachlexika und Fachzeitschriften (Horn 2002). Ein exponentielles Wachstum der Erziehungswissenschaft zeigt sich jedoch erst in der Mitte des 20. Jahrhunderts mit dem steigenden Lehrer:innenbedarf, der erhöhten Studienplatznachfrage durch die Einführung des Diplomstudiengangs sowie durch den Wandel von pädagogischen Hochschulen zu wissenschaftlichen Hochschulen (Otto, Rauschenbach & Vogel 2002). Im Zuge dieser Expansion der Erziehungswissenschaft entstanden unterschiedliche Teildisziplinen innerhalb der Erziehungswissenschaft (Prondczynsky 2002; Roeder 1990). Die Entstehung unterschiedlicher Teildisziplinen lässt sich auch als disziplineigene Binnendifferenzierung beschreiben, welche ein wesentliches Merkmal der Disziplinentwicklung der Erziehungswissenschaft darstellt. Eine neue Entwicklung lässt sich mit der allmählichen Etablierung der Organisationspädagogik beobachten, die sich auch als „organisationspädagogische Wende" (Asselmeyer 2020) bezeichnen lässt. Diese Etablierung, die sich formal im Jahr 2018 auch institutionell durch die Überführung der Kommission Organisationspädagogik in eine Sektion innerhalb der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* niederschlägt (DGfE 2020) und somit in deren Logik zu einem ausgebauten Schwerpunkt der Erziehungswissenschaft wird (Berg, Herrlitz & Horn 2004), verweist auf eine weitere spezifische Ausrichtung der Erziehungswissenschaft.

Der vorliegende Beitrag möchte diese jüngsten Ereignisse im Prozess der Ausdifferenzierung mit dem Fokus auf die Bedeutung dieser Entwicklung für die Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund des organisationspädagogisch eingerichteten Sprach- und Kommunikationsraums diskutieren. Die Überlegungen, die nachfolgend vorgestellt werden, sind im Kontext meines Dissertationsprojekts mit dem Titel *Über die Formation von Erkenntnisinteressen im Diskurs pädagogischer Organisationsforschung* (Diederichs 2022)[1] entstanden. Als Rahmen werden hierzu zunächst Differenzierungsprozesse in der Wissenschaft und Erziehungswis-

1 Die Dissertation wurde in der Reihe *Organisation und Pädagogik* unter dem Titel *Formation organisationspädagogischer Erkenntnis* veröffentlicht.

doi.org/10.35468/6042-06

senschaft mit dem Fokus auf die Ausdifferenzierung pädagogischer Organisationsforschung beleuchtet (Abschnitt 2). Unter Rückgriff auf eine kurze Erläuterung der relevanten Aspekte der Erhebung für den vorliegenden Beitrag (Abschnitt 3) werden anschließend Teilaspekte in der Etablierung und Einrichtung eines organisationspädagogischen Sprach- und Kommunikationsraums anhand von ausgewählten Ergebnissen der Untersuchung vorgestellt (Abschnitt 4). In einer Schlussbetrachtung werden diese abschließend reflektiert (Abschnitt 5).

2 Differenzierungsprozesse in Wissenschaft und Erziehungswissenschaft

Differenzierungsprozesse in der Wissenschaft lassen sich als Entwicklungen beschreiben, welche Überlastungen in der wissenschaftlichen Kommunikation, die mit Wachstumsprozessen der Wissenschaft einhergehen, entgegenwirken (Stichweh 1979; Weingart 2003, 38). Ulrike Felt, Helga Nowotny und Klaus Taschwer beschreiben diese sich ausdehnende Differenzierung und Spezialisierung auch mit den Worten: „[…] man weiß immer mehr über immer weniger“ (1995, 8). In ihrer kommunikativen Entlastungsfunktion bilden Differenzierungsprozesse den Hintergrund für die Ausbildung wissenschaftlicher Spezialgebiete und Disziplinen[2] und somit für die disziplinäre Struktur der Wissenschaft. In der Erziehungswissenschaft lassen sich diese Differenzierungsprozesse durch Prozesse der Binnendifferenzierung wahrnehmen. Dabei stellt Macke (1990) eine enorme Schwerpunktbildung in den Subdisziplinen fest. Auf die epistemologische Bedeutung der Teildisziplinen und ihre Einbindung in die Erziehungswissenschaft macht auch Roeder (1990) aufmerksam. Er stellt ein Nebeneinander von Differenzierungs- und Integrationsdynamik fest, die zur Ausbildung selbstständiger Kommunikationszentren mit eigenen zentralen Medien beitragen. Diese Zentren sind verbunden über die übergreifende Orientierung an der Erziehungswissenschaft (Roeder 1990, 669).
Mit dem Prozess der Ausdifferenzierung pädagogischer Organisationsforschung lässt sich eine weitere Spezialisierung der Erziehungswissenschaft beschreiben, die auch als organisationspädagogische Wende aufgefasst werden kann (Asselmeyer 2012). So versteht Asselmeyer (2012) unter „organisationspädagogische Wende“ die Entwicklung einer Teildisziplin durch „zahlreiche theoretische, begriffliche, konzeptionelle und professionsbildende Maßnahmen zur Förderung des Lernens nicht nur in pädagogischen Institutionen, sondern des Lernens in und von vielfältigen Organisationstypen“ (ebd., 12). Diese Wende, welche insbesondere durch einflussreiche Entwicklungen in Psychologie, Soziologie und Betriebswirtschaft angestoßen wurde, lässt sich seit den 1980er- Jahren in der Erziehungswissenschaft wahrnehmen (Asselmeyer 2012; Göhlich 2018). Dabei lässt sich die zunehmende Etablierung der pädagogischen Organisationsforschung als Bewegung innerhalb unterschiedlicher Teildisziplinen wie der Erwachsenenbildung, Schulpädagogik und Berufs- und Wirtschaftspädagogik beschreiben (Göhlich 2010, 19-21). Diese thematische Bearbeitung, die sich in den unterschiedlichen Teildisziplinen abzeichnet, schlägt sich ebenfalls in Institutionalisierungsprozessen innerhalb der DGfE nieder. Nach Ablehnung einer Eingliederung in die Sektion Allgemeine Pädagogik (heute Allgemeine Erziehungswissenschaft), wurde eine AG Organisationspädagogik im Jahr 2007 in die Sektion Erwachsenenbildung aufgenommen. Diese AG übernahm die Aufgabe, „aus den bereits existierenden Verbindungen ein größeres, regelmäßig tagendes, möglichst abgestimmt forschendes und gemeinsam publizierendes Netzwerk einschlägig arbeitender Erziehungswissenschaftler/innen zu schaffen“ (Antrag 2006; zitiert nach Göhlich 2018, 23).

2 Disziplinen beschreibt Stichweh (2013) daher auch als „[…] Formen sozialer Institutionalisierung eines mit vergleichsweise unklaren Grenzziehungen vorlaufenden Prozesses kognitiver Differenzierung der Wissenschaft“ (17).

doi.org/10.35468/6042-06

Im Jahr 2009 wird dieser Zusammenschluss in den Status einer Kommission erhoben und seit 2018 als eigenständige Sektion in der DGfE geführt. Diese Bemühungen innerhalb des formalen Zusammenschlusses in der DGfE tragen nach Göhlich (2018) erheblich zur Institutionalisierung der Organisationspädagogik bei. Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die Anerkennung der Organisationspädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft und die Etablierung eines organisationspädagogischen Kommunikationsraums durch die jährlichen Tagungen, die damit einhergehenden Publikationen, die Studiengänge, Module und Professuren sowie durch die Institutionalisierung der Organisationspädagogik in der DGfE, zeigt (Göhlich 2018, 25).

3 Zur empirischen Untersuchung

Im vorliegenden Beitrag sollen die Überlegungen über die Bedeutung der Etablierung eines organisationspädagogischen Kommunikationsraums vor dem Hintergrund von ausgewählten Ergebnissen, welche innerhalb eines empirischen Forschungsprojektes gewonnen wurden, reflektiert werden. Das Forschungsprojekt, welches sich maßgeblich im Forschungsbereich (erziehungswissenschaftlicher) Wissenschaftsforschung bewegt, befasst sich aus einer diskurstheoretischen epistemologischen Perspektive in Anlehnung an Michel Foucault mit dem institutionalisierten Teildiskurs pädagogischer Organisationsforschung, der sich in dem formalen Zusammenschluss der AG bzw. Kommission Organisationspädagogik innerhalb der DGfE konstituiert hat. Konkret wurden für die Untersuchung die 10 Tagungsbände der AG bzw. Kommission Organisationspädagogik, die in den Jahren von 2009 bis 2020 veröffentlicht wurden, herangezogen und damit der Fokus auf eine bedeutsame Phase der Institutionalisierung im Prozess der Ausdifferenzierung pädagogischer Organisationsforschung gelegt. Insgesamt wurden 262 Beiträge sowie 12 zusätzliche Dokumente, welche die Tagungsbände als Vorworte, Supplement oder Additum rahmten, untersucht:

Tab. 1: Darstellung des Korpus[3]

Nr.	Jahr	Titel	Beiträge	Weiteres[4]	Herausgeber:innen
		Beiträge der AG Organisationspädagogik			
1	2009	Organisation und Erfahrung Organisation und Pädagogik Band 7)[5]	21	1	Göhlich, Weber und Wolff
2	2010	Organisation und Beratung (Organisation und Pädagogik Band 8)	28	2	Göhlich, Weber, Seitter und Feld

3 Die Tagungsbände von 2020 und 2019 sind in ihrer Reihenfolge zum Zeitpunkt ihrer Entstehung (nicht Veröffentlichung) und ihrer Zugehörigkeit zum Band chronologisch abgebildet und wurden in ihrer Entwicklung auch so analysiert.

4 Weitere Dokumente stellten Einführung, Einleitungen, Vorworte, Supplement und Additum dar. Diese Dokumente sind aufgrund ihrer Eigenlogik als Rahmen und Kontext in die Analyse eingeflossen.

5 Organisation und Pädagogik stellt die Buchreihe dar, in der die Bände aufgenommen wurden.

doi.org/10.35468/6042-06

		Beiträge der Kommission Organisationspädagogik			
3	2011	Organisation und Führung (Organisation und Pädagogik Band 11)	26	1	Göhlich, Weber, Schiersmann und Schröer
4	2012	Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung (Organisation und Pädagogik Band 12)	20	1	Göhlich, Weber, Öztürk und Engel
5	2013	Organisation und Partizipation (Organisation und Pädagogik Band 13)	30	1	Weber, Göhlich, Schröer, Fahrenwald und Macha
6	2014	Organisation und das Neue (Organisation und Pädagogik Band 15)	30	1	Weber, Göhlich, Schröer und Schwarz
7	2016	Organisation und Theorie (Organisation und Pädagogik Band 18)	26	2	Schröer, Göhlich, Weber und Pätzold
8	2016	Organisation und Methode (Organisation und Pädagogik Band 19)	26	1	Göhlich, Weber, Schröer und Schemmann
9	2020	Organisation und Zivilgesellschaft (Organisation und Pädagogik Band 24)	22	1	Schröer, Engel, Fahrenwald, Göhlich, Schröder und Weber
10	2019	Organisation und Netzwerke (Organisation und Pädagogik Band 26)	33	1	Weber, Truschkat, Schröder, Peters und Herz
		Zusammenfassung:	262	12	

Die 262 Beiträge wurden unter Rückgriff auf diskursanalytische Überlegungen (Diaz-Bone 2005) anhand von heuristischen Fragen, welche in Anschluss an Michel Foucault (1981) auf die Diskurselemente Objekte, Begriffe, Sprecher[6] und Strategien abzielten, analysiert.
Folgend wird der Schwerpunkt auf die Kategorie der Sprecher, insbesondere auf deren Diskursbeteiligung gelegt. Foucault (1981) fasst in der *Archäologie des Wissens* Sprecher unter das Diskurselement der „Äußerungsmodalitäten“ und fragt u.a. nach den institutionellen Plätzen, von denen aus gesprochen wird, sowie danach:

> „Wer spricht? Wer in der Menge aller sprechenden Individuen verfügt begründet über diese Art von Sprache? Wer ist ihr Inhaber? Wer erhält von ihr seine Einzigartigkeit, sein Prestige, und umgekehrt: Von wem erhält sie wenn nicht ihre Garantie, so wenigstens ihren Wahrheitsanspruch? Welches

6 Die Kategorie Sprecher wird im Folgenden in Anlehnung an Foucault mit dem generischen Maskulinum geführt.

doi.org/10.35468/6042-06

> Statut haben die Individuen, die (und zwar sie allein) das reglementäre oder traditionelle, juristisch definierte oder spontan akzeptierte Recht besitzen, einen solchen Diskurs hervorzubringen?“ (Foucault 1981, 75).

Der Fokus auf die Diskursbeteiligung ermöglicht danach zu fragen, wer das Recht hat, sich an dem institutionalisierten Teildiskurs pädagogischer Organisationsforschung zu beteiligen und aus welchen institutionellen Plätzen heraus eine Beteiligung ermöglicht wird. Dabei liegt dem Untersuchungsdesign die Annahme zugrunde, dass das Diskurselement der Sprecher nicht losgelöst von den Elementen der Objekte, Begriffe und Strategien verstanden werden kann, sondern dass es sich bei den Diskurselementen um ein komplexes Bündel von Beziehungen handelt, welche miteinander verwoben sind. So bringen Sprecher aus ihren institutionellen Plätzen Wissenselemente in den Diskurs ein, welche es erst ermöglichen, Objekte mit spezifischen Begriffen in bestimmten Funktionen zur Sprache zu bringen. Die Frage nach dem, wer sich am institutionalisierten Teildiskurs pädagogischer Organisationsforschung beteiligen kann, welche Zugänge in Bezug auf einen offenen oder geschlossenen Diskurs bestehen, wirkt sich somit auch auf das Wissen aus, welches aus dem Diskurs hervorgeht.
In der *Kategorie* der Sprecher wurde in der Untersuchung u.a. die Diskursbeteiligung und somit konkret die Beitragshäufigkeit ermittelt. Insgesamt konnten 372 Autor:innen-Beiträge von 252 unterschiedlichen Autor:innen festgestellt werden. Der Begriff der „Autor:innen-Beiträge“ bezeichnet dabei die Codierung jedes Auftretens als Autor:in eines Beitrags. Im Folgenden werden die Autor:innen und die damit zusammenhängenden Autor:innen-Beiträge weiter als *Subkategorie* der Sprecher in der Beschreibung des Kommunikationsraums aufgeführt.

Beispiel:
Habeck, S. & Kahl, R. (2016). Wissenschaftliche Weiterbildungsforschung als Anlass für universitäre Organisationsentwicklung. Eine interne und externe Perspektiventriangulation. In: M. Göhlich, S. M. Weber, A. Schröer & M. Schemmann (Hrsg.): Organisation und Methode. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS (Organisation und Pädagogik, Bandnr. 19), 41-50.
In diesem Beitrag werden sowohl Habeck, Sandra als auch Kahl, Ramona einzeln in den 372 Autor:innen-Beiträgen gelistet. Ferner wurden zu den jeweiligen Autor:innen-Beiträgen u.a. die institutionelle disziplinäre Zugehörigkeit über die Verzeichnisse der Autor:innen, welche aus den Tagungsbänden hervorgingen, erhoben.[7] Aufgrund der Unterschiede zwischen den Verzeichnissen wurden vornehmlich die Ausweisung Professur, Institut, Fach, Abteilung bzw. Arbeitsbereich berücksichtigt. Diese wurden konstant in allen Verzeichnissen angegeben. Dabei waren auch doppelte Zuordnungen möglich. Gesondert ausgewiesene Arbeitsschwerpunkte, Lehr- und Forschungsschwerpunkte wurden nicht berücksichtigt.

Beispiel:
Ramona Kahl arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Erwachsenenbildung/ Weiterbildung des Instituts für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg im BMBF-Projekt „WM³-Weiterbildung Mittelhessen“ (Auszug aus dem Verzeichnis der Autorinnen und Autoren des Bandes *Organisation und Methode*).

7 Weitere Kriterien, die im Rahmen der Positionen der Sprecher erhoben wurden, waren Geschlecht, Status, Feld, Organisation, Ko-Autor:innenschaft, Zugehörigkeit, Subjektposition.

doi.org/10.35468/6042-06

Der Autor:innen-Beitrag von Ramona Kahl wurde hier mit der Zuweisung zum Institut für Erziehungswissenschaft, der Disziplin der Erziehungswissenschaft sowie mit der Angabe des Lehrstuhls Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Teildisziplin der Erwachsenenbildung zugeordnet.
Nachdem nun einige Details zu der Erhebung angeführt wurden, sollen im Folgenden ausgewählte Teilergebnisse, welche Einblick in Teilaspekte des entstehenden Kommunikationsraums geben, anhand der generellen Diskursbeteiligung sowie der Diskursbeteiligung im Zusammenhang mit der institutionellen Zugehörigkeit herangezogen und vor dem Hintergrund ihrer Bedeutung für die Erziehungswissenschaft im Fazit reflektiert werden.

4 Der organisationspädagogische Kommunikationsraum anhand der Diskursbeteiligung unterschiedlicher Sprecher in Bezug zu den Autor:innen und ihren Beiträgen

Mit Blick auf die Diskursbeteiligung von Sprechern im Diskurs pädagogischer Organisationsforschung in Bezug zu den Autor:innen und ihren Beirägen zeigt sich u.a., dass sich ein geschlossener Diskurskern innerhalb eines offenen zugänglichen Diskurses über die gesamte Spanne abbilden lässt. So kann aus Abbildung 1[8] die Entwicklung der prozentualen Diskursbeteiligung in den Tagungsbänden in Abhängigkeit des Auftretens der Autor:innen entnommen werden. Dabei wird die zunehmende Häufigkeit der Diskursbeteiligung durch eine zunehmende Verdunklung (gegen den Uhrzeigersinn) angezeigt.

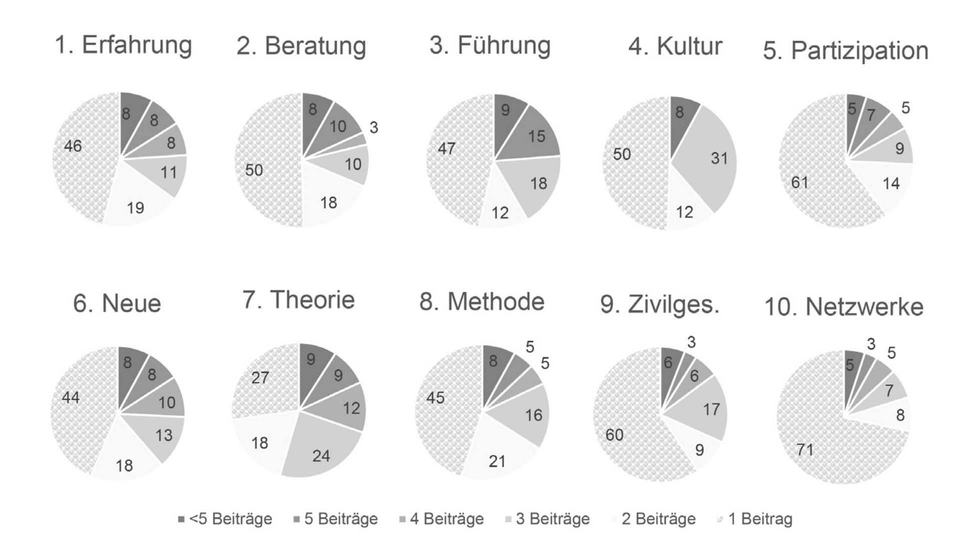


Abb. 1: Die Entwicklung der Diskursbeteiligung in Abhängigkeit zum Autor:innen-Auftreten (Beitragshäufigkeit) in aufgerundeten Prozenten (N 37).

8 Die farbliche Gestaltung aller Abbildungen in diesem Beitrag lässt sich in der elektronischen Veröffentlichung der gesamten Ergebnisse der Studie einsehen (vgl. Diederichs 2022).

doi.org/10.35468/6042-06

Lesehilfe: Es zeigt sich in Band 7 *Organisation und Theorie* die größte Geschlossenheit des Diskursraums mit einer hohen Beteiligung mehrmals auftretender Autor:innen. Hier lassen sich konkret Autor:innen wahrnehmen, welche sich im gesamten Diskurs mit 2 Beiträgen (18%), mit 3 Beiträgen (24%), mit 4 Beiträgen (12%), mit 5 Beiträgen (9%) und mit mehr als 5 Beiträgen (9%) beteiligen. Im Verhältnis zu den anderen Bänden kann hier lediglich eine geringere Beteiligung einmal auftretender Autor:innen (27%) festgestellt werden. Band 10 O*rganisation und Netzwerke* hingegen weist die größte Öffnung mit einer hohen Beteiligung von einmal registrierten Autor:innen (71%) auf und eine geringere Beteiligung mehrmals auftretender Autor:innen (Sprecher mit 2 Beiträgen 8%, mit 3 Beiträgen 7%, mit 4 Beiträgen 5%, mit 5 Beiträgen 3% und mit mehr als 5 Beiträgen 5%).
Mit Rückgriff auf den Aspekt der institutionellen Zugehörigkeit der Autor:innen im Diskurs pädagogischer Organisationsforschung zeigt sich, dass sich mit 84% ein großer Anteil der Autor:innen dem institutionellen Feld der Erziehungswissenschaft zuordnen lässt. Mit 16% kann eine Diskursbeteiligung anderer disziplinärer Felder verzeichnet werden. Hier lassen sich insbesondere wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Felder wahrnehmen, so z.B. Autor:innen mit der institutionellen Zugehörigkeit zur Organisationswissenschaft, zum Sozial Raum Management oder auch zu dem Schwerpunkt Berufswirtschaftslehre. Mit Fokus auf die Entwicklung innerhalb der Tagungsbände von 2009-2020 (siehe Abb. 2) zeigt sich, dass von einer weitgehend konstanten Beteiligung von Nachbardisziplinen gesprochen werden kann, die aber immer wieder Schwankungen unterworfen ist. Bei Band 10 *Organisation und Netzwerke* kann die größte außerpädagogische Beteiligung (29%) aufgezeigt werden.

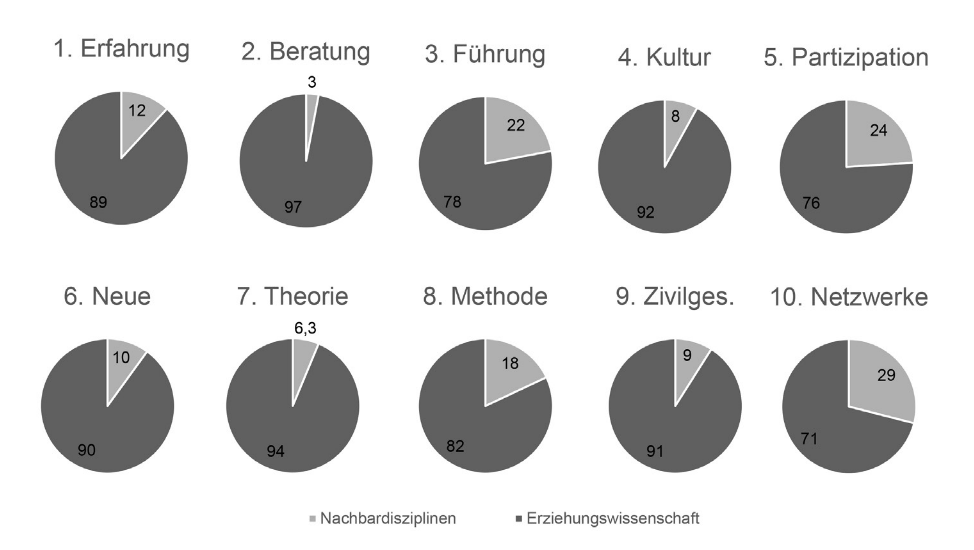


Abb. 2: Prozentuale Diskursbeteiligung[9] in den Tagungsbänden in Abhängigkeit ihrer disziplinären institutionellen Zugehörigkeit (N 350).[10]

9 Anmerkung: Hierbei handelt es sich um aufgerundete prozentuale Werte.

10 Von den insgesamt 372 erfassten Autor:innen-Beiträgen konnte bei 350 Autor:innen-Beiträgen eine disziplinäre Zugehörigkeit ermittelt werden. Diese Zugehörigkeit wurden in der Abb. 2 anhand der Trennung Nachbardisziplin und Erziehungswissenschaft dargestellt (hier waren doppelte Zuordnungen möglich). Den verblei-

doi.org/10.35468/6042-06

Mit Blick auf die Erziehungswissenschaft wird deutlich, dass sich ganz unterschiedliche Teildisziplinen am Diskurs pädagogischer Organisationsforschung beteiligen, u.a. dominant sind Autor:innen mit Zuordnung zur Erwachsenenbildung (25%), Organisationspädagogik (14%), Sozialpädagogik (13%), Sonstige (11%) als eine Sammelkategorie für Autor:innen aus unterschiedlichen Feldern (z.B. Medienpädagogik, Bildungsmanagement, Interkulturelle)[11], Allgemeine Pädagogik (8%), Schulpädagogik (7 %) und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (6%). Ferner lässt sich hier auch noch eine Kategorie „ohne Schwerpunkt" (16%) aufführen, welche als Sammelkategorie Beiträge von Autor:innen ohne Schwerpunktnennung beinhaltet.[12] Die prozentuale Verteilung innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Beteiligung (innerhalb der 84%) kann der Abbildung 3 entnommen werden. Generell waren bei der Codierung auch doppelte Zuordnungen möglich, so insbesondere in den Schwerpunkten Sozial- und Organisationspädagogik als auch Erwachsenenpädagogik und Berufspädagogik. Diese wurden demnach in beiden Schwerpunkten gelistet.

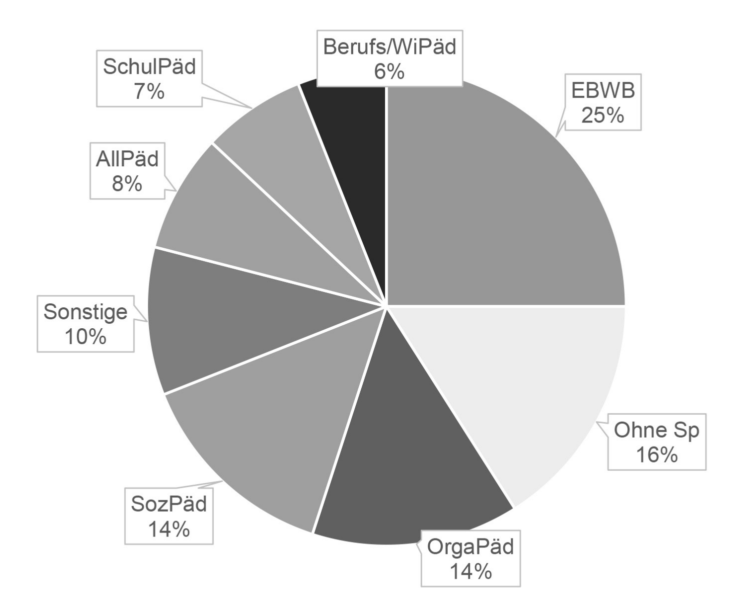


Abb. 3: Prozentuale Diskursbeteiligung in den Tagungsbänden in Abhängigkeit ihrer institutionellen erziehungswissenschaftlichen teildisziplinären Zugehörigkeit (N 306).

Zeichnet man nun die Entwicklung innerhalb der Erziehungswissenschaft nach, kann auch hier eine konstante Beteiligung unterschiedlicher Teildisziplinen wahrgenommen werden, aber mit unterschiedlichen Auffälligkeiten und Verschiebungen. Einen ersten Eindruck zum

benden 22 Autor:innen-Beiträgen konnte aufgrund von fehlenden Angaben oder unklaren Benennungen keine disziplinäre Zugehörigkeit zugewiesen werden.

11 Bei der Sammelkategorie „Sonstige" handelt es sich um eine Sammelkategorie für kodierte Felder, die selten und im Konkreten weniger als 10 Mal kodiert wurden.

12 Hier lassen sich unterschiedliche Autor:innen der Allgemeinen Pädagogik wahrnehmen, welche sich jedoch in den Angaben zu den Autor:innen lediglich der Erziehungswissenschaft, Pädagogik oder Bildungswissenschaft zuordnen und sich nicht zusätzlich allgemein-pädagogisch spezifizieren lassen.

doi.org/10.35468/6042-06

teildisziplinären Geschehen lässt sich aus Abbildung 4 entnehmen. Generell lässt sich z.B. eine dominante Beteiligung der Autor:innen seitens der Erwachsenenbildung erkennen, welche sich im Verlauf zunehmend als eine konstante Beteiligung innerhalb einer insgesamt heterogenen Beteiligung der Autor:innen etabliert. Während sich die Organisationspädagogik zu Beginn kaum beobachten lässt, steigt die formale Zugehörigkeit der Organisationspädagogik im Verlauf des Diskurses stark an. Dies kann ggf. auf die zunehmende Etablierung organisationspädagogischer Professuren und Studiengänge zurückgeführt werden.

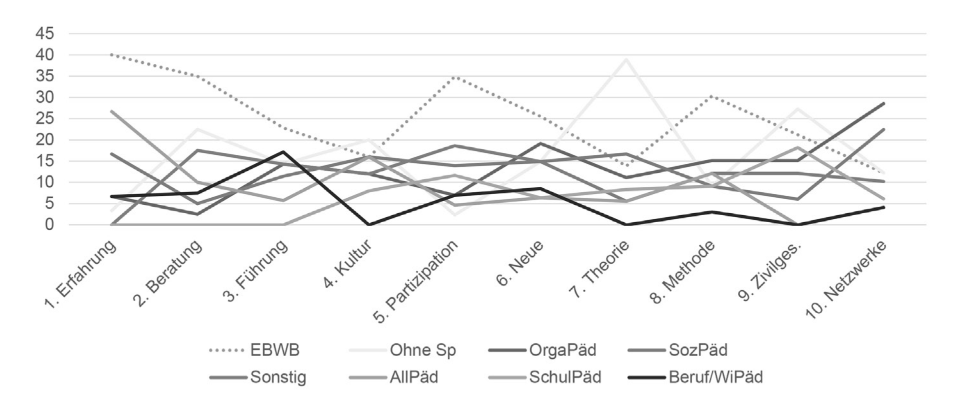


Abb. 4: Entwicklung der prozentualen Diskursbeteiligung in den Tagungsbänden in Abhängigkeit ihrer teildisziplinären institutionellen Zugehörigkeit.

5 Schlussbetrachtung – Die Organisationspädagogik als teil-, binnen- und interdisziplinärer Kommunikationsraum

Mit der Untersuchung der institutionellen Positionen der Sprecher anhand der Autor:innen und ihren Autor:innen-Beiträgen im institutionalisierten Teildiskurs pädagogischer Organisationsforschung zeigt sich, dass die Organisationspädagogik, welche hier im institutionalisierten Teildiskurs abgebildet wurde, als Ort des teil-, binnen- und interdisziplinären Austausches beschrieben werden kann. Die offene Diskursgemeinschaft und der darin etablierte Kern eines sich regelmäßig austauschenden wissenschaftlichen Kollektivs sowie die unterschiedlichen institutionellen Zugehörigkeiten und Entwicklungstendenzen verweisen so auf einen teildisziplinären Austausch innerhalb der Organisationspädagogik als Subdisziplin, deren kommunikative Institutionalisierung sich auch in den vermehrten Positionen der Autor:innen mit formaler organisationspädagogischer Zugehörigkeit wahrnehmen lässt. Ferner kann der Diskurs pädagogischer Organisationsforschung als Raum innerhalb der binnendifferenzierten Erziehungswissenschaft und ihren unterschiedlichen Teildisziplinen beschrieben werden, der die Möglichkeit eröffnet, gemeinsam vor dem Hintergrund teildisziplinärer Spezifizierungen an erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen zu Phänomenen des Organisationalen zu arbeiten. Darüber hinaus zeigt sich mit dem Auftreten von Autor:innen, welche sich institutionell nicht der Erziehungswissenschaft zuordnen lassen, auch eine Öffnung disziplinärer Grenzen der Erziehungswissenschaft, welche einen interdisziplinären Austausch über organisationale Phänomene erlaubt. Vor dem Hintergrund der Ausführungen können

doi.org/10.35468/6042-06

mit Blick auf die Entwicklung der Organisationspädagogik und den etablierten neuen (erziehungs-)wissenschaftlichen Kommunikationsstrukturen auch für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen neue Grenzentwicklungen festgestellt werden, welche einer lange geglaubten Unvereinbarkeit von Organisation und Erziehung entgegenwirken. Mit ihren heterogenen Sprecherpositionen innerhalb der Erziehungswissenschaft, aber auch mit Sprecherpositionen anderer Disziplinen, leistet die Organisationspädagogik einen Beitrag dazu, Teile einer möglichen intra- und interdisziplinären Sprachlosigkeit in der Erziehungswissenschaft, auf die Ulrike Stadler-Altmann und Barbara Gross (2019) verweisen, zu überwinden, aber auch binnendisziplinäre Grenzziehungen innerhalb der Erziehungswissenschaft zu überschreiten. Der neu geschaffene Kommunikationsraum erlaubt es, unterschiedliche Sprecher ins Gespräch zu bringen, ihre disziplinären aber auch teildisziplinären Grenzen aufzuweichen, einen gemeinsamen Fokus auf das Organisationale und das Pädagogische zu legen und damit die Denkräume der (Teil)Disziplinen zu erweitern.

Literatur

Asselmeyer, H. (2020). Die organisationspädagogische Wende in der Erziehungswissenschaft.

Berg, C., Herrlitz, H.-G. & Horn, K.-P. (Hrsg.) (2004). Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik (Schriftenreihe der DGfE). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diederichs, T. (2022). Formation organisationspädagogischer Erkenntnis. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

DGfE (2020). *Über die Sektion*. Online unter: https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-14-organisationspaedagogik/ueber-die-sektion.html. (Abrufdatum: 25.06.2020).

Diaz-Bone, R. (2005). Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 7 (1, Art.6). Online unter: https://www.qualitative-research .net/index.php/fqs/articlw/view/71/146. (Abrufdatum: 07.12.2022).

Felt, U., Nowotny, H. & Taschwer, K. (1995). Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. Frankfurt/M.: Campus-Verlag.

Foucault, M. (1981). Archäologie des Wissens (17. Auflage). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Göhlich, M. (2010). Organisationspädagogik als Theorie, Empirie und Praxis. In: C. Heidsiek, J. Petersen & H. Geißler (Hrsg.): Organisationslernen im 21. Jahrhundert. Festschrift für Harald Geißler. Frankfurt/M.: Lang, 19-30.

Göhlich, M. (2018). Geschichte der Organisationspädagogik. In: M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.): Handbuch Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 17-28.

Gross, B. & Stadler-Altmann, U. (2019). Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. In: U. Stadler-Altmann & B. Gross (Hrsg.): „Beyond“ erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin. Leverkusen: Barbara Budrich, 9-14.

Horn, K. (2002). Die Entstehung einer Disziplin. Zur institutionellen Entwicklung der Erziehungswissenschaft in Deutschland. Eine tabellarische Chronik. In: H. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden. Band 1: Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 189-210.

Macke, G. (1990). Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: Zeitschrift für Pädagogik (1), 51-72.

Otto, H., Rauschenbach, T. & Vogel, P. (2002): Zur Einführung. In: H. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden. Band 1: Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-13.

Prondczynsky, A. v. (2002). Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin. In: L. Wigger (Hrsg): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft; 1. Beiheft). Opladen: Leske + Budrich, 221-230.

Roeder, P. M. (1990). Erziehungswissenschaften. Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (5), 651-670.

doi.org/10.35468/6042-06

Stichweh, R. (1979). Differenzierung der Wissenschaft/Differentiation of Science. In: Zeitschrift für Soziologie 8 (1), 82-101.
Stichweh, R. (2013). Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen (Science Studies, Neuaufl.). Bielefeld: Transcript-Verlag.
Weingart, P. (2003). Wissenschaftssoziologie. Bielefeld: Transcript-Verlag.

Autorin

Tamara Diederichs, M. A., seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik in dem Arbeitsbereich Weiterbildung und Gender.
Arbeitsschwerpunkte: Transfer- und Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft; pädagogische Organisationsforschung, Erwachsenenbildungswissenschaft; Diskursforschung; Machtanalytische Perspektiven auf Themen der Erziehungswissenschaft sowie Policy und Pädagogik.
Anschrift: Universität Koblenz, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz-Metternich
E-Mail: diederichs@uni-koblenz.de

doi.org/10.35468/6042-06

Markus Riefling und Frederick de Moll

Zu einer Außenpolitik der Erziehungswissenschaft

Abstract

Grenzziehungen und die Bearbeitung von Grenzen zwischen Wissenschaft, medialer Öffentlichkeit, Politik und pädagogischer Praxis spielen für die Erziehungswissenschaft eine zentrale Rolle (vgl. Kondratjuk in diesem Band). Die zwischen Wissenschaft und Nicht-Wissenschaft verlaufenden Grenzziehungen sind flexibel und umstritten und werden beidseitig und von vielfältigen Akteuren bearbeitet. Aktuelle Anlässe für eine diese Grenzen reflektierende und gestaltende ‚Außenpolitik der Erziehungswissenschaft' bieten die bildungspolitische Bedeutung der Bildungsforschung im gegenwärtigen Anspruch ‚Neuer Steuerung' sowie rechtspopulistische Inanspruchnahmen wissenschaftlicher Erkenntnisse.
Erziehungswissenschaft aus außenpolitischer Perspektive zu betrachten, impliziert einerseits eine systematische Bestandsaufnahme – „Wie lässt sich das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft fassen und analysieren?" – und andererseits eine Bearbeitung im Grenzgebiet – „Wie setzt sich die Erziehungswissenschaft in Praktiken oder Diskursen zu Öffentlichkeit, Politik und Bildungspraxis in ein Verhältnis?". Die Metapher der Außenpolitik bietet der Erziehungswissenschaft als genuin praxisrelevanter Wissenschaft die Gelegenheit, ihr Verhältnis zur Gesellschaft systematisch zu analysieren und reflektiert zu gestalten.

1 Einleitung[1]

Der YouTuber Rezo hat im April 2021 nach der *Zerstörung der CDU* (2019) erneut etwas „zerstört": die Corona-Politik. Er geht in seinem 13-minütigen Video auf einzelne Politiker:innen ein und kommentiert deren Aussagen und Verhalten. Sein Resümee: „Das ist das krasseste: Diese tiefsitzende Respektlosigkeit [der Politik] vor wissenschaftlichen Erkenntnissen" (Rezo 2021). Diese weitgehende Ignoranz wissenschaftlicher Erkenntnisse zeige sich nach Rezo auch in der Klimapolitik (Rezo 2019). Politiker:innen binden, so Rezos Kritik, die Argumente von Virolog:innen und Klimaforscher:innen nur selektiv in die Gestaltung von (politischen) Maßnahmen ein.
Grenzziehungen zwischen Wissenschaft, Öffentlichkeit, Politik und weiteren gesellschaftlichen Handlungsfeldern sind aktuell umkämpft. Dabei ist keinesfalls klar, was *die* Wissenschaft und *die* Politik sind und was daraus für unmittelbares Handeln folgen sollte. Auch für die Erziehungswissenschaft spielen solche Grenzkämpfe zwischen Wissenschaft, medialer Öffentlichkeit, Politik und pädagogischer Praxis eine zentrale Rolle. Gerade mit dem interdisziplinär kontrovers diskutierten Aufschwung der Bildungsforschung seit etwa 2000 zeigen sich zahlreiche Reflexionen und Bearbeitungen der Grenze zu Öffentlichkeit, Bildungspolitik, -administration und -praxis (Baumert & Tillmann 2017; Kemethofer, Reitinger & Soukup-Altrichter 2021).
Auf Basis der gestiegenen öffentlichen wie politischen Relevanz erziehungswissenschaftlichen Wissens soll in diesem Beitrag im Kontext einer ‚Außenpolitik der Erziehungswissenschaft'

1 Wir danken Christoph Haker und Lukas Otterspeer für die kritische Lektüre des Artikels.

doi.org/10.35468/6042-07

zum einen über das Spannungsfeld zwischen Erziehungswissenschaft, Politik und Praxis und zum anderen über Gestaltungsoptionen reflektiert werden. In einem ersten Schritt werden drei systematische Relationen der Außenpolitik entfaltet: Es geht erstens um eine wissenschaftstheoretische Analyse und zweitens um eine empirische Analyse der Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. Drittens stellt sich wissenschaftsethisch bzw. wissenschaftspolitisch die Frage, ob und wie Erziehungswissenschaft sich selbst zu Öffentlichkeit, Politik und Bildungspraxis in ein Verhältnis setzen kann und soll. Vor dem Hintergrund dieser drei Relationen werden in einem zweiten Schritt zwei aktuelle Beispiele fokussiert: Einerseits die Bezugnahme auf erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse im rechtspopulistischen Kontext und andererseits werden Erkenntnisse aus einer Befragung von Bildungsforscher:innen zur Wahrnehmung der eigenen Rolle vorgestellt. Beide Analysen nehmen eine Bestandsaufnahme von Grenzbearbeitungen vor und ziehen daraus – durchaus in unterschiedlicher Weise – Schlüsse für den eigenen Einsatz in der Bearbeitung der untersuchten Grenzen. Beide Schlaglichter machen deutlich, dass es für die Erziehungswissenschaft als praktisch wirksame Wissenschaft relevant ist, ihr Verhältnis zur Gesellschaft systematisch wie empirisch zu reflektieren und proaktiv zu gestalten.

2 Erkenntnis und Politik: Systematische Relationen

Das Spannungsfeld von Wissenschaft und Gesellschaft bzw. von (wissenschaftlicher) Erkenntnis und Politik lässt sich systematisch betrachtet in drei Relationen dimensionieren (siehe Abb. 1). Es stellt sich die Frage, welche Geltungskraft bzw. welchen Wahrheits- oder Objektivitätsgehalt erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse haben. Diese wissenschaftstheoretische Dimension fragt danach, wie viel Politik in Erkenntnis steckt und knüpft damit an die bspw. bei Michel Foucault vorgenommene Verschränkung von Macht und Wissen an. Daneben lässt sich auf einer Verwendungsebene in den Blick nehmen, wie mit erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen in der Gesellschaft umgegangen wird (wie viel wissenschaftliche Erkenntnis steckt in Politik?). Neben diesen beiden analytischen Dimensionen stellt sich drittens die normative Frage, ob und wie erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse in der Gesellschaft genutzt und verbreitet werden sollten (soll mit Erkenntnis Politik gemacht werden?). Insofern: *Wissenschaftstheoretisch* lassen sich die Produktionsbedingungen erziehungswissenschaftlichen Wissens in den Blick nehmen, *verwendungsanalytisch* die Umgangsweisen mit den Erkenntnissen untersuchen und *wissenschaftspolitisch* fragen, inwiefern erziehungswissenschaftliches Wissen außerhalb der Wissenschaft Anwendung finden kann und sollte.

doi.org/10.35468/6042-07

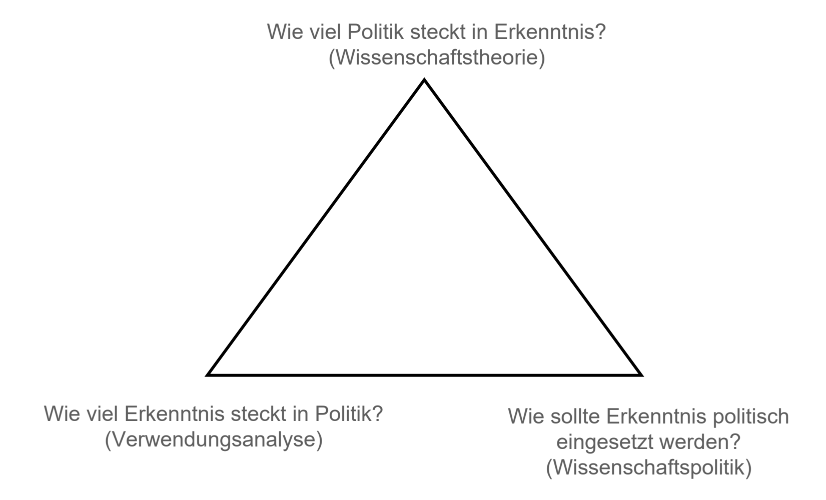


Abb. 1: Dimensionen des Spannungsfeldes von erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Gesellschaft bzw. Politik.

2.1 Politik in Erkenntnis – Wie viel Politik steckt in Erkenntnis?

Wissenschaft ist nach und mit der Aufklärung angetreten, um die Vernunft an die Stelle des Glaubens zu setzen. Was vorher ‚bloß' geglaubt wurde, soll nun vernunftmäßig geprüft werden. An dieser aufklärerischen Wissenskonzeption wurde die mangelnde Eingebundenheit in historische und soziale Kontexte kritisiert. Wissenschaftsgeschichte (vgl. Rheinberger 2007) und Wissenssoziologie (vgl. Knoblauch 2005) ergänzen somit die sich um die Pole Subjekt und Objekt formierende zweistellige Erkenntnistheorie der Aufklärung um ein drittes Element: die sozial-historische Situiertheit. Damit wird deutlich, dass wissenschaftliches Wissen seine Geltungskraft nicht allein aus wissenschaftsinternen Kategorien ableiten kann. Die Zurückhaltung im Zugang zu reiner Erkenntnis zeigt sich u.a. bei Foucault, der Macht und Wissen als wechselseitig verschränkt betrachtet (Foucault 2002, 486) sowie im Falsifikationsprinzip des Kritischen Rationalismus (Popper 1982).[2]
Die (erziehungs-)wissenschaftliche Produktion von Erkenntnissen stellt – ebenso wie andere soziale Formationen – einen Kampfplatz um Macht und Einfluss dar und impliziert mit Foucault eine spezifische „Politik der Wahrheit" (Foucault 1978, 51). Die Verwobenheit von Wissen und Macht, von Erkenntnis und Politik ist unauflöslich – die Geltungskraft wissenschaftlichen Wissens ist eingeschränkt. Insofern: Wissenschaft produziert kein reines oder wahres Wissen. Gegenüber anderen gesellschaftlichen Wissensformen ist in der Wissenschaft die Produktion von Erkenntnissen jedoch an die kritische Diskussion innerhalb einer *scientific community* rückgebunden.

2 Über die Wirklichkeit lassen sich mit dem Kritischen Rationalismus insofern keine wahren Aussagen treffen, sondern nur „Vermutungswissen" (Döring & Bortz 2016, 39) generieren – ein Wissen, das durch kritisches Prüfen bislang noch nicht falsifiziert wurde.

doi.org/10.35468/6042-07

2.2 Erkenntnis in Politik – Wie viel Erkenntnis steckt in Politik?

Auf die gesellschaftlichen Verwendungsweisen fokussiert die zweite Relationierung von Erkenntnis und Politik. Wie wird mit welchen Erkenntnissen in der gesellschaftlichen Praxis umgegangen und damit Politik gemacht? Gerade die Erziehungswissenschaft hat aufgrund ihres Anspruchs von Praxisrelevanz (bspw. Tillmann 2015) ein immanentes Interesse an der Analyse ihrer Wirkungen.

Wissenschaftlichem Wissen wird in der Gesellschaft eine hohe Autorität zugesprochen (Neidhardt 2006). Besonders erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse werden allerdings in Öffentlichkeit und Politik oftmals selektiv im Sinne der jeweiligen Handlungslogik diskutiert und verwendet (Tillmann u.a. 2008; Haker & Otterspeer 2019; Riefling, de Moll & Zenkel 2016; de Moll, Riefling & Zenkel 2016). So stoßen Studien-Ergebnisse durchaus im Sinne eines Agenda-Settings gesellschaftliche Debatten an – allerdings sind die Diskussionen und Entscheidungen oftmals nur teilweise wissenschaftlich gestützt. Der außerwissenschaftliche Umgang mit wissenschaftlichem Wissen ist kein Fall von Anwendung oder Transfer (Beck & Lau 1983, 172), sondern von Brüchen gekennzeichnet. Diese Transformationen des Wissens beim Übergang von einem System in ein anderes gilt es je empirisch zu analysieren und bei der Wissenschaftskommunikation im Blick zu behalten.

2.3 Politik mit Erkenntnis – Wie sollte Erkenntnis politisch eingesetzt werden?

In der wissenschaftspolitischen Dimensionierung von Erkenntnis und Politik wird die Frage thematisiert, ob und inwiefern erziehungswissenschaftliches Wissen gesellschaftlich angewendet und praktisch umgesetzt werden *kann und soll*. In der Wissenschaftsethik wird zwischen interner Verantwortung für die Qualität der Erkenntnisse und der externen Verantwortung unterschieden, sich für die gesellschaftliche Ver- und Anwendung der Erkenntnisse einzusetzen (Lenk & Maring 2017, 720). Die Frage der Anwendung pädagogischen Wissens verweist auf die externe Dimension.

Erziehungswissenschaftler:innen bewegen sich regelmäßig in einem Spannungsfeld, deren Pole mit pädagogischem Gestaltungsanspruch, wissenschaftlicher Objektivität und politischer Neutralität gekennzeichnet sind. Dass Wissenschaft keine Neutralität behaupten sollte, macht u.a. Carl Friedrich von Weizsäcker deutlich: „Was sich selbst als neutral gegen bestehende Werte versteht, kann in jeden Dienst gestellt werden […] die Ideologie der Wertneutralität schafft eine künstlich behütete Blindheit gegen die eigenen Konsequenzen" (Weizsäcker 1992, 65).

Jenseits von Neutralitätsbehauptungen sodann auch eine gesellschaftsgestaltende Verantwortung zu übernehmen, lässt die gesellschaftliche Anwendung von wissenschaftlichen Erkenntnissen zum elementaren Bestandteil von Forschung werden: „Die wissenschaftsinformierte und tatsachenbasierte Stimme zu erheben kann und darf nicht an Dritte weitergegeben werden, sondern ist eine Bringschuld und bedarf einer in der Disziplin akkordierten (Kommunikations-)Strategie" (Schlögl 2021, 240). Insofern ist es in dieser Blickrichtung wesentliche Aufgabe von Forscher:innen, sich in und zu gesellschaftlichen Bildungs-Diskursen strategisch zu positionieren. Für die Entwicklung einer solchen Strategie gilt es, mit theoretischen und empirischen Mitteln das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Gesellschaft zu analysieren, zu reflektieren und zu gestalten.

doi.org/10.35468/6042-07

Die in diesem Artikel skizzierten drei Relationen aus Wissenschaftstheorie, Verwendungsanalyse und Wissenschaftspolitik werden im Folgenden als Basis für eine Einschätzung von zwei aktuellen Beispielen genutzt. Zum einen wird analysiert und diskutiert, wie sich die Erziehungswissenschaft gegenüber dem erstarkenden Rechtspopulismus positioniert und verhält. Zum anderen wird die Perspektive von Bildungsforscher:innen auf das Spannungsfeld von Wissenschaft und Gesellschaft thematisiert.

3 Rechtspopulismus zwischen Wissenschaft und Politik

Der neurechte Politikwissenschaftler Benedikt Kaiser hat im Januar 2020 bei der 20. Winterakademie des *Instituts für Staatspolitik* (INSTAPO) einen Vortrag mit dem Titel *Linke Lektüren* gehalten. Dieser Beitrag eignet sich, um Fragen zum „boundary work" (Gieryn 1983) zwischen Wissenschaft und Gesellschaft zu bearbeiten (vgl. Haker & Otterspeer 2020 und 2021).

Institutionell betrachtet gibt sich der gegenwärtige Rechtspopulismus wissenschaftlich: Institute veranstalten Tagungen, Erkenntnisse werden in begutachteten Zeitschriften veröffentlicht und mit Zitaten belegt. Auch wenn sich Neurechte wie Kaiser nicht als „Reinwissenschaftler" (Kaiser 2020) verstehen, so folgen sie doch den wissenschaftlichen Performanz-Regeln.

Auf einer epistemischen Ebene zeigt sich eine zentrale Differenz zwischen Rechtspopulismus und Wissenschaft. Kaiser spricht von „unveräußerlichen Trennlinien", an die man sich erinnern solle (Kanal schnellroda 2020). Was darunter verstanden werden kann, zeigt sich mit Blick auf den Nouvelle-Droite-Denker Alain de Benoist, der „Volk" nicht als offene Fläche für verschiedene Perspektiven versteht, sondern „a priori" als „ethnos" voraussetzt (Kaiser 2019, 49). Der Rechtspopulismus baut sein Theorie- und Praxisgebäude letztlich auf unbestreitbaren Vorannahmen. Die Grundannahmen und Axiome sind klar und unveränderbar – es zählt nicht die Überzeugungskraft des besseren Arguments oder der empirischen Nachweisbarkeit. Status und Geltungskraft der eigenen Grundannahmen werden nicht in Frage gestellt. Aus rechtspopulistischer Perspektive wird die sozial-historische Bedingtheit und damit Diskursivität wissenschaftlicher Erkenntnisse ausgeblendet (vgl. Nassehi 2015): Im Rechtspopulismus befindet sich nach eigenem Dafürhalten keine Politik. Stärker im Vordergrund der Neurechten stehen „meta- und realpolitische Ansprüche" (Kanal schnellroda 2020). Hier geht es also darum, auf Basis der Grundannahmen die Gesellschaft zu verändern und in eine spezifische Richtung zu entwickeln. Die normativ-gestaltende Dimension, Politik mit Erkenntnissen, hat im Rechtspopulismus klar die Priorität. Der politische Charakter von Erkenntnissen wird nicht reflektiert, weshalb die Wissenschaftlichkeit des Rechtspopulismus fraglich ist.

Wie kann nun im Sinne einer reflexiven Praxis eine Antwort der Sozial- und Erziehungswissenschaften auf rechtspopulistische Theorie aussehen? Eine sinn- und wirkungsvolle Strategie auf wissenschaftlicher Ebene könnte darin bestehen, die historische Bedingtheit rechtspopulistischer Grundannahmen in den Blick zu nehmen. Diese Strategie wendet sich an das gesellschaftliche und wissenschaftliche ‚Publikum'. Durch die Analyse der rechtspopulistischen A-Priori-Annahmen werden die Grundbedingungen einer nicht-fundamentalistischen Wissenschaft dargelegt. Unabhängig von der wissenschaftlichen Antwort auf die Theorie des Rechtspopulismus sind politische Antworten von gesellschaftlichen Akteuren möglich und sinnvoll – und hierbei können Wissenschaftler:innen selbstverständlich beteiligt sein.

doi.org/10.35468/6042-07

Die Analyse des Rechtspopulismus macht Differenzen zur Erziehungswissenschaft vor allem in der wissenschaftstheoretischen und -ethischen Dimension deutlich: Im Rechtspopulismus liegt das Primat auf der Gestaltung von Gesellschaft und weniger in der argumentativen Auseinandersetzung mit den hierfür herangezogenen Erkenntnisgrundlagen.

4 Enttäuschter Gestaltungswille? Bildungsforscher:innen in Öffentlichkeit und Politik

Mit Perspektive auf die Bildungsforschung soll nun thematisiert werden, inwiefern Erziehungswissenschaftler:innen sich selbst eine gesellschaftsgestaltende Rolle zuweisen und damit ein Fokus auf die Dimension „Politik mit Erkenntnis" gelegt wird. Im Zentrum der hier knapp skizzierten Studie steht die Frage nach der Selbstpositionierung von Forschenden in der Bildungsforschung im Spannungsfeld von Politik, Öffentlichkeit und Gesellschaft und ihre Sicht auf eigene Gestaltungsmöglichkeiten.

Hierzu wurde 2016 eine Befragung von $N = 87$ Bildungsforscher:innen zu ihrem Selbstverständnis und ihren Aufgaben im Spannungsfeld von Bildungsforschung, Medien und Politik durchgeführt (vgl. de Moll, Riefling & Zenkel 2017). Die Stichprobe bestand aus einer mehrfach geschichteten Zufallsstichprobe (Schichtungsmerkmale: Bundesland, Statusgruppe, Geschlecht). Von den insgesamt angeschriebenen und um die Teilnahme gebetenen $N = 202$ Forschenden nahmen letztlich im Frühjahr 2016 $N = 87$ Personen (Rücklaufquote: 43%) an der Befragung teil.

Die Daten wurden deskriptiv und mittels exploratorischer Faktorenanalysen ausgewertet, um unterschiedliche Muster der Deutung des Verhältnisses von Bildungsforschung, Öffentlichkeit und Politik aufzudecken. Im Ergebnis konnten fünf distinkte Deutungsfiguren identifiziert werden: 1. Kommunikationsauftrag (Beispiel-Item: „Bildungsforscher:innen sollten Stellung zu bildungspolitischen Fragen beziehen."), 2. Transferdefizit in die Öffentlichkeit (Beispiel-Item: „In öffentlichen Debatten werden Erkenntnisse der Bildungsforschung verfälscht."), 3. Transferauftrag der Bildungsforschung (Beispiel-Item: „Bildungsforscher:innen sollten Fragen von Akteuren im Bildungssystem zum Ausgangspunkt ihrer Studien machen."), 4. Geltungsanspruch (Beispiel-Item: „In bildungspolitischen Debatten sollte die Bildungsforschung die stärkste Stimme haben."), 5. Enttäuschung von Bildungspolitik (Beispiel-Item: „Die Ergebnisse der Bildungsforschung werden in der Politik nicht ernst genug genommen."). Alle Items wurden in einem vierstufigen Antwortformat beantwortet von 1 = ‚trifft gar nicht zu' bis 4 = ‚trifft voll und ganz zu'. Die deskriptiven Kennwerte der fünf auf Basis der jeweiligen Items gebildeten Deutungsvariablen sind Tabelle 1 zu entnehmen.

doi.org/10.35468/6042-07

Tab. 1: Deskriptive Kennwerte der Deutungsvariablen.

Deutungsvariable	Min	Max	*M*	*SD*
Kommunikationsauftrag	1.60	4.00	2.92	.56
Geltungsanspruch der Bildungsforschung	1.00	4.00	2.85	.64
Enttäuschung von Bildungspolitik	1.33	4.00	2.84	.64
Transferdefizit	1.00	4.00	2.82	.54
Transferauftrag	1.25	4.00	2.72	.59

Anmerkungen: Antwortformat der durch Skalenbildung zu den fünf Deutungsvariablen zusammengefassten Items: 1 = *trifft gar nicht zu* bis 4 = *trifft voll und ganz zu*. N = 73-79.

Die Mittelwerte weisen insgesamt ein gesteigertes Anliegen der befragten Bildungsforscher:innen aus, die Ergebnisse ihrer Forschung auch jenseits wissenschaftlicher Fachdebatten einem breiteren gesellschaftlichen und politischen Publikum nahezubringen und deren pädagogisch-praktischen Nutzen zu vermitteln. Insbesondere die Skala „Kommunikationsauftrag" erfährt im Schnitt eine hohe Zustimmung unter den Befragten.
Zusätzlich zu ihren Deutungen des Verhältnisses von Forschung und Öffentlichkeit, Politik und Gesellschaft wurden die Befragten zu ihren bisherigen Erfahrungen mit Bildungspolitik befragt. Etwa 37% gaben an, bereits Mitglied in einem Expertengremium gewesen zu sein bzw. bereits eine Expertise verfasst zu haben. Weniger als 20% der Befragten gaben an, in keinem der insgesamt abgefragten sechs Bereiche Erfahrungen gemacht zu haben: Mitgliedschaft in einem Expertengremium, Verfassen von Expertisen, Knüpfung persönlicher Kontakte zu Bildungspolitiker:innen, Expert:in bei bildungspolitischen Anhörungen, direkte Politikberatung, Kooperation mit Bildungspolitik im Zuge von Auftrags- oder Begleitforschung (z.B. Evaluation, Internationale Leistungsvergleichsstudien). Mit 65% hatte der überaus größte Teil der Forschenden im Zusammenhang mit Auftragsforschung Kontakte zur Bildungspolitik. Auf Basis der sechs Erfahrungsbereiche wurde ein Summenindex (0 bis 6 Erfahrungsbereiche) gebildet und mit den Deutungsvariablen korreliert, um zu prüfen, inwieweit bildungspolitische Erfahrungen mit unterschiedlichen Deutungen eigener Gestaltungsmöglichkeiten einhergehen. Ein Schlaglicht soll auf zwei Variablen geworfen werden, die frappierende und auf dem 5%-Niveau statistisch signifikante Korrelationen mit der Anzahl bildungspolitischer Erfahrungen aufweisen. Dies betrifft zum einen ihren öffentlich-politischen Geltungsanspruch für die Bildungsforschung: Je mehr Erfahrungen Forschende haben, desto geringer ausgeprägt ist ihr Geltungsanspruch ($r = -.55$). Zum anderen zeigt sich eine moderate negative Korrelation zwischen Berufs- bzw. Forschungserfahrung und dem Ausmaß der Enttäuschung von Bildungspolitik ($r = -.28$). Mit anderen Worten: Vermehrte bildungspolitische Erfahrungen gehen mit einer erhöhten Ernüchterung einher bzw., so ließe sich dieser Zusammenhang interpretieren, mit einer an der Realität geschärften Einschätzung der eigenen Einflussmöglichkeiten.
Vertiefende Analysen deuten darauf hin, dass ein hoher Geltungsanspruch nicht notwendig eine proaktive bildungspolitische Positionierung im Sinne von Mitgestaltung bedeutet, sondern eher in der Rolle des Impulsgebers aufgeht. Forscher:innen möchten im Sinne von ‚Politik mit Erkenntnis' gestaltend im Bildungssystem aktiv sein, jedoch sind sie andererseits

überwiegend skeptisch gegenüber der bildungspolitischen Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in politische Maßnahmen – was ihrem Gestaltungswillen Grenzen setzt.

5 Fazit und Ausblick

Von Wissenschaft wird heute in öffentlichen und politischen Debatten oftmals eine orientierende Deutung erwartet. Zudem sieht sich die Wissenschaft im ‚postfaktischen Zeitalter' einer generellen Infragestellung ihrer Erkenntnisse gegenübergestellt. In der Corona-Debatte haben „alternative Fakten" an Verbreitung gewonnen, gleichzeitig wurden wissenschaftliche Erkenntnisse – so u.a. die Kritik des YouTubers Rezo – politisch nicht ernst genommen. In diesen Debatten wird deutlich, dass wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht per se Geltungskraft zugesprochen wird und dass Wissenschaftler:innen verstärkt auch als politische Akteur:innen wahrgenommen werden.

Um das Verhältnis von (Erziehungs-)Wissenschaft und Gesellschaft, von Erkenntnis und Politik zu analysieren, wurde hier ein dreidimensionales Konzept einer erziehungswissenschaftlichen Außenpolitik aus wissenschaftstheoretischer, verwendungsanalytischer und wissenschaftspolitischer Perspektive skizziert. Diese drei Relationen legten die Basis für die Diskussion der aktuellen Beispiele ‚Rechtspopulismus' und ‚Bildungsforschung'. Erziehungswissenschaftliches Wissen baut im Gegensatz zur rechtspopulistischen Erkenntnisgestaltung seine Geltungskraft nicht auf unbestreitbare a-priori-Annahmen, sondern gewinnt sie durch Reflexion der eigenen Perspektivität und ein kritisches Hinterfragen grundlegender Annahmen. Bildungsforscher:innen – so lassen sich die Ergebnisse unserer Befragung deuten – erheben einen gesellschaftsgestaltenden Anspruch, sind jedoch aufgrund ihrer Erfahrungen mit Politik und Öffentlichkeit häufig enttäuscht von den eigenen Möglichkeiten und schätzen die Überzeugungskraft erziehungswissenschaftlicher Perspektiven in öffentlichen Diskursen als eher gering ein.

Die Rolle der Wissenschaft hat sich in den letzten Jahren verändert: Wissenschaft ist vor allem durch Klimawandel und Corona-Pandemie stärker ins Licht von Öffentlichkeit und Politik geraten. Auch Fragen zu Erziehung und Bildung werden seit etwa 20 Jahren intensiver auch außerhalb der *scientific community* diskutiert. Die hier analysierten Beispiele aus der Erziehungswissenschaft machen deutlich, dass eine Analyse und Planung einer erziehungswissenschaftlichen Außenpolitik noch aussteht und vor allem eine wissenschaftspolitische Positionierung aktuell ratsam ist. Diese Positionierung sollte auf Überlegungen zur Geltungskraft erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse (Wissenschaftstheorie) sowie auf Analysen zur konkreten Verwendung von Forschungsergebnissen zurückgreifen. So kann die Erziehungswissenschaft eine „(Neu-)Bestimmung der Rolle von sozial relevanter Wissenschaft in demokratisch ausverhandelten Prozessen des sozialen Wandels" (Schlögl 2021, 239) vornehmen. Die Erziehungswissenschaft widmet sich dadurch mit wissenschaftlichen Mitteln ihrem Verhältnis zur Gesellschaft, versteht sich als Teil gesellschaftlicher Diskurse und positioniert sich in und zu diesen Diskursen.

doi.org/10.35468/6042-07

Literatur

Beck, U. & Lau, C. (1983). Bildungsforschung und Bildungspolitik – Öffentlichkeit als Adressat sozialwissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (2), 165-173.

Baumert, J. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2017). Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Wiesbaden: Springer.

de Moll, F., Riefling, M. & Zenkel, S. (2014). „Bin ich wohl etwas naiv gewesen." Zur Rezeption empirischer Bildungsforschung in der Öffentlichkeit – das Beispiel ELEMENT. In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (3), 368-389.

de Moll, F., Riefling, M. & Zenkel, S. (2017). Projekt RisE II: Deskriptive Ergebnisse der Befragung von Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). Wissenschaftstheoretische Grundlagen der empirischen Sozialforschung. In: N. Döring & J. Bortz (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin: Springer, 31-80.

Foucault, M. (1978). Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.

Foucault, M. (2002). Theorien und Institutionen des Strafvollzugs. In: M. Foucault: Schriften in vier Bänden. Band II Dits et Ecrits. Herausgegeben von Daniel Defert und François Ewald. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 486-490.

Gieryn, T. F. (1983). Boundary-work and the demarcation from non-science: Strains and interests in professional ideologies of scientists. In: American Sociological Review 48 (6), 781-795.

Haker, C. & Otterspeer, L. (2019). Empirische Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer Rezeption. Ein kritischer Reflexionsanstoß. In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (5), 769-788.

Haker, C. & Otterspeer, L. (2020). Neither demarcation nor confrontation. Finding a critical position towards right-wing populism. In: Journal for Research on Adult Education/Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 43 (3), 357-376.

Haker, C. & Otterspeer, L. (2021). Die epistemische Dimension der Neuen Rechten. Von einer Kritik des Wissenschafts- und Bildungsverständnisses der Neuen Rechten zu einer Selbstkritik. In: J. Sehmer, S. Simon, J. Ten Elsen & F. Thiele (Hrsg.): Recht extrem? Dynamiken in zivilgesellschaftlichen Räumen. Wiesbaden: Springer, 249-273.

Kaiser, B. (2019). Blick nach Links. Schnellroda: Antaios.

Kaiser, B. (2020). Linke Lektüren. Eine Anleitung. In: Sezession 94, 25-29.

Kanal schnellroda. (2020). „Linke Lektüren – eine Anleitung" Benedikt Kaiser auf der 20. Winterakademie des IfS. Online unter: https://www.youtube.com/watch?v=du8bkFIchOE. (Abrufdatum: 22.05.22).

Kemethofer, D., Reitinger, J. & Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.) (2021). Vermessen. Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Münster: Waxmann.

Knoblauch, H. (2005). Wissenssoziologie. Konstanz: UVK.

Lenk, H. & Maring, M. (2017). Verantwortung in Technik und Wissenschaft. In: L. Heidbrink, C. Langbehn & J. Loh (Hrsg.): Handbuch Verantwortung. Wiesbaden: Springer, 715-731.

Nassehi, A. (2015). Die Letzte Stunde der Wahrheit. Warum rechts und links keine Alternativen mehr sind und Gesellschaft ganz anders beschrieben werden muss. Hamburg: Murmann.

Neidhardt, F. (2006). Wissenschaftliche Politikberatung via Medien? In: Heidelberger Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): Politikberatung in Deutschland. Wiesbaden: VS, 146-154.

Popper, K. (1982). Logik der Forschung. Tübingen: Mohr Siebeck.

Rezo (2019). Die Zerstörung der CDU. Online unter: https://www.youtube.com/watch?v=4Y1lZQsyuSQ. (Abrufdatum: 22.05.22).

Rezo (2021). Rezo zerstört Corona-Politik. Online unter: https://www.youtube.com/watch?v=o3ksvjoTsgY. (Abrufdatum: 22.05.22).

Rheinberger, H.-J. (2007). Historische Epistemologie. Zur Einführung. Hamburg: Junius.

Riefling, M., de Moll, F. & Zenkel, S. (2016). John Hattie Superstar – Ein Bildungsforscher rockt den öffentlichen Diskurs. In: Pädagogische Rundschau 70 (2), 187-211.

Schlögl, P. (2021). Erkenntnispolitische Strategien jenseits von Zahlenknechtschaft und politischer Psychologie? Ein kritischer Zwischenruf aus wissenschaftstheoretischer und disziplingeschichtlicher Perspektive. In: D. Kemethofer, J. Reitinger & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.) (2021): Vermessen. Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Münster: Waxmann. 229-241

Tillmann, K.-J., Dedering, K., Kneuper, D., Kuhlmann, C. & Nessel, I. (2008). PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden: VS-Verlag.

Tillmann, K.-J. (2015). Empirische Bildungsforschung als Aufklärung? In: DDS – Die Deutsche Schule 107 (3), 299-314.

Weizsäcker, C. F. von (1992). Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie. München: Hanser.

doi.org/10.35468/6042-07

Autoren

Markus Riefling, Dr. phil., Dipl.-Päd., seit 2012 Bildungsreferent für pädagogische Projekte in Kindertagesstätten und Schulen, seit 2017 bei Wissensfabrik in Ludwigshafen.
Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Praxis in der Pädagogik; Erziehungs- und Bildungsphilosophie; Politische Bildung; Qualitative (Diskurs)Forschung, Bildungsforschung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit.
Anschrift: Giselherstraße 77, 67069 Ludwigshafen
E-Mail: rieflingmarkus@gmail.com

Frederick de Moll, Prof. Dr. phil., 2019-2022 Postdoktorand an der Universität Luxemburg. Seit 2022 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Bielefeld.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsungleichheit; frühe und mittlere Kindheit; Bildung und Sozialisation in der Familie; gesellschaftstheoretische Dimensionen von Bildung und Erziehung.
E-Mail: frederick.demoll@uni-bielefeld.de

doi.org/10.35468/6042-07

Barbara Gross, Karin Karlics, Susann Hofbauer und Edwin Keiner

Standardisierungen und Diversifizierungen in (inter)nationalen erziehungswissenschaftlichen Publikationskulturen

1 Einleitung

Versuche der Vermessung wissenschaftlicher Leistungen gehen stets mit Standardisierungen einher, die die Vergleichbarkeit und ‚Objektivität' zu sichern suchen. Insofern ist der Trend zur Internationalisierung ebenfalls als eine solche Form der Standardisierung zu interpretieren. Internationalisierung des Wissenschaftssystems wird häufig unreflektiert mit der Verwendung der englischen Sprache in der Dissemination von Forschungsergebnissen in Verbindung gesetzt, ohne zu beachten, dass auch diese Vereinheitlichung eine monolinguale Publikationskultur (*anglophone bias*; Fejes & Nylander 2017) (re)produziert und einer Diversifizierung der Diversität (in der Migrationsforschung: *super-diversity*; Vertovec 2007) entgegenwirkt. Die Wahl der Publikationssprache kann insofern keineswegs der einzige Indikator für Internationalisierung sein. Gerade Sozial- und Kulturwissenschaften, besonders aber Erziehungswissenschaft, verweisen demgegenüber auf das besondere Problem sprachlicher Diversität – auch für die Vermessung wissenschaftlicher Leistungen.

Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, in welchem Maße gegenwärtige Versuche der bibliometrischen Messung von Forschungsleistungen in der Erziehungswissenschaft zu einer Standardisierung oder zu einer gesteigerten Diversifizierung führen. Wir beziehen uns dabei auf Italien, das insbesondere im Blick auf Wissenschaftsgovernance als ein Kontrastbeispiel zu Deutschland gelten kann. Zugleich ist in Deutschland nur wenig über das spezifische System der italienischen Forschungsstruktur und der Leistungsmessung bekannt (Keiner & Karlics 2018; Bonaccorsi 2020a, 2020b; Hofbauer, Gross, Karlics & Keiner 2022). Dieses System stellen wir, auch im Vergleich zur deutschen Erziehungswissenschaft, dar – auch wenn wir hier aus Platzgründen keinen systematischen Vergleich vorlegen können.

2 Vermessungspraktiken am Beispiel Italiens

Das System der Vermessung wissenschaftlicher Leistungen ist noch recht jung. Erst 2010 kam es in Italien – auch im Rückgriff auf britische Erfahrungen – durch eine neue Gesetzgebung (Gelmini Gesetz) hinsichtlich der Regelung über die Funktionsweise der *Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca* (ANVUR; Nationale Agentur für die Evaluierung des Universitätssystems und der Forschung) zu einem erheblichen Standardisierungsschub.[1] Diese Reform ist die Reaktion auf jahrzehntelange Schwierigkeiten

1 Das Gelmini Gesetz regelt die nationalen Evaluierungsmaßnahmen in der Forschung. Die nationale Evaluierungsagentur ANVUR ist mit der Durchführung und Überwachung dieser Maßnahmen betraut.

doi.org/10.35468/6042-08

hinsichtlich Transparenz, Familismus und Nepotismus in der Besetzung und der Bewertung des akademischen Personals (Bonaccorsi 2020a). Das Wissenschaftssystem in Italien ist – im Gegensatz zur Struktur in Deutschland – stärker zentralstaatlich gesteuert[2] und wird vom *Ministero dell'Università e della Ricerca* (MUR; Ministerium für Universität und Forschung) geleitet. Dies betrifft auch die Evaluierungsmaßnahmen der wissenschaftlichen Leistungen. Dazu zählt erstens die *Valutazione della Qualità della Ricerca* (VQR; Evaluierung der Forschungsqualität). Die VQR wird auf institutioneller bzw. auf Ebene disziplinärer Sektoren ermittelt. Die Evaluierungsmaßnahmen betreffen zweitens die *Abilitazione Scientifica Nazionale* (ASN; nationale Habilitierung), welche als Voraussetzung für die Teilnahme an einer öffentlichen Ausschreibung zur Erlangung einer Professur gilt. Die ASN erfolgt auf individueller Ebene und bestimmt die individuelle wissenschaftliche Karriere.

Die ASN nutzt bibliometrische Indikatoren sowie die Unterscheidung von ‚harten' (naturwissenschaftlichen) und ‚weichen' (sozialwissenschaftlichen) Disziplinen. Diese werden in entsprechende Wettbewerbssektoren unterteilt, welche in hohem Maße die klare, zentral definierte und für ganz Italien gültige fachliche Wissenschaftsstruktur vorgeben. Die ‚nicht-bibliometrische' Erziehungswissenschaft findet sich in den Wettbewerbssektoren 11/D1 (Bildungstheorien und Geschichte der Bildungstheorien) und 11/D2 (Lehrmethoden, Sonderpädagogik und Bildungsforschung), und den wissenschaftlich-disziplinären Sektoren von M-PED/01 bis M-PED/04. Trotz der in den letzten Jahren verstärkt geforderten Interdisziplinarität und Internationalität müssen sich Publikationen, die zur Evaluierung eingereicht werden, im Rahmen des jeweiligen disziplinären Sektors bewegen und weitgehend in vorab definierten Medien veröffentlicht werden. Eine vorgegebene Anzahl an Publikationen im disziplinären Sektor und an wissenschaftlichen Artikeln[3] in von der ANVUR als hochrangig anerkannten Zeitschriften gilt als Voraussetzung der Teilnahme an der Habilitation. Während für Monografien und Herausgeber:innenwerke keine offiziellen Vorgaben vorliegen, werden die Fachzeitschriften durch die ANVUR in zwei unterschiedlichen Listen geführt: die Liste der wissenschaftlichen Zeitschriften auf Ebene der nicht-bibliometrischen Bereiche sowie die Liste der Klasse A (hochrangigen) Zeitschriften auf Ebene der Wettbewerbssektoren. Diese Listen sind im Rahmen der Reform zustande gekommen (Bonaccorsi, Ferrara & Malgarini 2018; Bonaccorsi 2020a) und werden kontinuierlich aktualisiert und erweitert. Für die nationale Habilitierung sind diese amtlichen Zeitschriftenlisten von zentraler Bedeutung (Biagetti 2018). Nur jene Aufsätze, die in den ANVUR Zeitschriftenlisten angeführt sind, werden in der ASN gewertet. Alle anderen Zeitschriftenaufsätze werden aus der Begutachtung ausgeschlossen, unabhängig von Qualität oder internationalem Rang. Das italienische System schafft durch diese externe Reglementierung und Kontrolle für die Karrieren von Nachwuchswissenschaftler:innen und für die Evaluation des gesamten erziehungswissenschaftlichen Personals transparente Vorgaben. Dennoch lässt es nur limitierten Raum für als innovativ erachtetes, internationales sowie interdisziplinäres Publikationsverhalten und gibt

2 Das Bildungs- und Wissenschaftssystem in Italien ist im Vergleich zu Deutschland stärker zentralstaatlich geregelt, auch wenn das Gesetz vom 15. März 1997, Nr. 59 (in Kraft seit 2000) Bildungsinstitutionen eine größere didaktische, organisatorische, finanzielle und verwaltungsmäßige Autonomie zuerkennt.

3 Im Zeitraum zwischen 2021 und 2023 gelten zum Beispiel für die Teilnahme an der ASN für die zweite Ebene (*Professore Associato*) folgende Mindestzahlen: Im Bereich 11/D1 mindestens 13 Publikationen (5 Jahre), davon mindestens 4 in hochrangigen Fachzeitschriften (10 Jahre) sowie eine Monografie (10 Jahre), in 11/D2 16 Publikationen (5 Jahre), davon mindestens 4 in hochrangigen Fachzeitschriften (10 Jahre) sowie eine Monografie (10 Jahre). Mindestens zwei dieser drei Kriterien sowie weitere festgelegte wissenschaftliche Aktivitäten müssen erfüllt werden.

doi.org/10.35468/6042-08

den einzelnen Forscher:innen nur wenig Vertrauen und Autonomie. Umgekehrt geben das System sowie die ANVUR Zeitschriftenlisten den Forscher:innen auch Anhaltspunkte zur Steuerung ihrer Karriere im nationalen Kontext.

3 Fragestellungen und empirisches Vorgehen

Zwar weisen sozial- und geisteswissenschaftliche Disziplinen die Tendenz zur Orientierung an der nationalen Sprache und Forschungskultur auf (Van Weijen 2012; Moed 2005), doch interessiert uns – gerade im Kontext des Gelmini Gesetzes – ob eine internationale Orientierung beobachtbar ist. Im Sinne einer explorativen Untersuchung fragen wir danach, welche nationalen und sprachspezifischen Verteilungen von Zeitschriften in der ANVUR Klasse A-Liste nachweisbar sind.[4] Die ANVUR-Liste begreifen wir als *legitimatorische Wissensproduktionsstruktur* (1). In der Analyse der *tatsächlichen Wissensproduktion* wollen wir zudem ermitteln, ob sich Beiträge von Autor:innen mit italienischer Affiliation in deutschsprachigen und englischsprachigen Zeitschriften als Ausdruck wechselseitiger Wahrnehmung finden lassen. Mit Hilfe der Online-Datenbank *Web of Science* betrachten wir zentrale Zeitschriften der Disziplin: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd), Oxford Review of Education (ORE) und British Educational Research Journal (BERJ)* (2). In einem letzten Schritt erweitern wir die Suche nach Zeitschriftenartikeln mit dem Schlagwort ‚*Allgemeine Pädagogik*' in FIS-Bildung. Damit eröffnen wir den Blick auf die Frage der *Wissensrepräsentationen* durch Datenbanken, die eine Rezeption begünstigen oder eben ausschließen. In diesem Zuge betrachten wir auch die Sprache der Beiträge und den Verlagsort (3).

4 Ergebnisse

(1) Die italienische Liste der Klasse A Zeitschriften enthält für die Sektoren 11/D1 und 11/D2 insgesamt 460 Zeitschriften (Stand 28.01.2021).[5] Entsprechend dieser Liste entfallen 162 Zeitschriften (35%) auf das UK, 126 (27%) auf die USA und 35 (8%) auf die Niederlande als Publikationsort[6]; allein 70% der Zeitschriften der Liste lassen sich somit einem englischsprachigen Kontext zuordnen. Italien belegt mit 82 Zeitschriften 18%, Spanien mit 14 Zeitschriften 3% und Deutschland mit neun Zeitschriften 2%. Ein Rest von 32 Zeitschriften (7%) verteilt sich auf 22 unterschiedliche Länder. 2014 zählten zu den deutschsprachigen Klasse A-Zeitschriften für die Bereiche 11/D1 und 11/D2 (2014): *Bildung und Erziehung*, *Pädagogische Rundschau* und *Zeitschrift für Pädagogik*. Im April 2021 weist die Klasse A-Liste drei weitere deutschsprachige Zeitschriften auf: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* und die *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*.
(2) Wie im ersten Schritt gesehen, ist die *ZfE* nicht Bestandteil der Liste. Dies irritiert insofern, weil die *ZfE* durch die Nähe zur international ausgerichteten, empirischen Bildungsforschung eine Offenheit zu erziehungswissenschaftlichen Forschungskulturen außerhalb Deutschlands und damit eben auch zu Italien bereithält. Wir wollen daher in Erfahrung bringen, ob sich nicht dennoch in der *ZfE* Artikel von Autor:innen mit italienischer Affi-

4 Für eine genauere Darstellung des Vorgehens, zusätzliche Einblicke in die Analyse mit dem Schlagwort „Interkulturelle Pädagogik", Begründung und Teilschritte siehe Karlics, Hofbauer, Gross & Keiner (2022).

5 Eigene Zählung basierend auf folgender Quelle: https://www.siped.it/notizie-istituzionali/anvur/area-11-elenco-riviste-classe-a/ (Abrufdatum: 13.04.2021).

6 Die letzte Spalte dieser Liste enthält ein Kürzel, das auf das Publikationsland schließen lässt.

doi.org/10.35468/6042-08

liation finden lassen. Dazu betrachten wir zum einen den Gesamtkorpus im Verhältnis von deutsch- und englischsprachigen Artikeln der *ZfE* und der *ZfPäd*. Zum anderen schlüsseln wir die nationalen Affiliationen auf (Tabelle 1).

Tab. 1: Nationale Affiliationen der Autor:innen in der *ZfE* und *ZfPäd* im Zeitraum 2010-2020.

ZfE	
Artikelanzahl: 882 (engl: 136)	
Nat. Affiliation	**Anzahl**
Deutschland	780
Schweiz	44
England	16
Australien	15
USA	14
Niederlande	12
Frankreich	11
Norwegen	6
Schweden	4
Belgien	3
Luxemburg	3
Slowakei	3
Spanien	3
Australien	2
Kanada	2
Japan	2
Südkorea	2
Tschechische Republik	1
Dänemark	1
Finnland	1
China	1
Rumänien	1
Schottland	1
Gesamtzahl	**928**

ZfPäd	
Artikelanzahl: 922 (engl: 35)	
Nat. Affiliation	**Anzahl**
Deutschland	741
Schweiz	105
Australien	31
USA	22
Luxemburg	10
Norwegen	7
Niederlande	6
Belgien	5
England	5
Schweden	4
Kanada	3
Frankreich	3
Israel	3
Finnland	2
Italien	**2**[7]
Schottland	2
Südkorea	2
Australien	1
Ungarn	1
Indonesien	1
Irland	1
Japan	1
Lichtenstein	1
Mexico	1
China	1
Polen	1
Südafrika	1
Gesamtzahl	**963**

Die *ZfE* weist bei einer Gesamtanzahl von 882 Artikeln 136 (15,4%) englischsprachige Beiträge auf. Im Vergleich dazu weist die *ZfPäd* bei einer Gesamtanzahl von 922 Artikeln nur 35

7 Smith & Keiner (2015); Ferrari (2012).

doi.org/10.35468/6042-08

(3,8%) englischsprachige Beiträge auf. Wie schon in anderen Arbeiten (Seel & Zierer 2016, 2019) herausgestellt, zeigt sich, dass die *ZfE* mehr englischsprachige Publikationen und einen über Sprache bemessenen ‚internationaleren' Referenzrahmen aufweist als die *ZfPäd*. Dennoch lässt sich im beobachteten Zeitraum kein Beitrag von Autor:innen mit italienischer Affiliation finden. In der *ZfPäd* sind unter 922 Publikationen zwei Publikationen (0,2%) und unter den 963 Autor:innen nur zwei (0,2%) mit italienischer Affiliation zu beobachten. In Anbetracht der geringen Beteiligung italienisch affiliierter Autor:innen im deutschen Publikationsraum fragen wir weiter, ob sich englischsprachige Publikationen in britischen Zeitschriften im selben Zeitraum finden lassen, deren Autor:innen eine italienische Affiliation aufweisen (Tab. 2). Sowohl das *BERJ* als auch das *ORE* sind zum einen in der ANVUR Klasse A Liste des Wettbewerbssektors 11/D1 vertreten, zum anderen werden sie regelmäßig für komparative Untersuchungen der Erziehungswissenschaft hinsichtlich abgrenzbarer Profile und Theorieentwicklungen verwendet (Hofbauer 2019; Knaupp, Schaufler, Hofbauer & Keiner 2014).

doi.org/10.35468/6042-08

Tab. 2: Nationale Affiliationen der Autor:innen in der *BERJ* und *ORE* im Zeitraum 2010-2020

BERJ	
Artikelanzahl: 753	
Nat. Affiliation	**Anzahl**
England	463
Australien	55
Schottland	53
Belgien	28
Niederlande	25
Neuseeland	22
Nordirland	22
USA	21
Irland	19
China	19
Wales	18
Israel	14
Spanien	12
Norwegen	11
Kanada	9
Finnland	8
Deutschland	**6**
Zypern	5
Portugal	5
Dänemark	4
Griechenland	4
Singapur	4
Südafrika	4
Japan	3
Chile	2
Italien	**2**[8]
Pakistan	2
Schweiz	2
Australien	1
Brasilien	1
Frankreich	1
Ungarn	1
Iran	1
Kasachstan	1
Malaysien	1
Oman	1
Polen	1
Russland	1
Taiwan	1
Thailand	1
Türkei	1
Uruguay	1
Gesamtzahl	**866**

ORE	
Artikelanzahl: 391	
Nat. Affiliation	**Anzahl**
England	226
Australien	33
Schottland	30
USA	30
China	11
Wales	11
Belgien	10
Irland	9
Niederlande	9
Deutschland	**8**
Israel	8
Nordirland	8
Schweden	8
Kanada	7
Singapur	7
Norwegen	5
Dänemark	4
Südafrika	4
Indien	3
Südkorea	3
Spanien	3
Australien	2
Chile	2
Tschechische Republik	2
Finnland	2
Frankreich	2
Japan	2
Brunei	1
Zypern	1
Äthiopien	1
Ungarn	1
Malaysien	1
Oman	1
Pakistan	1
Polen	1
Russland	1
Gesamtzahl	**462**

doi.org/10.35468/6042-08

Aber auch im *BERJ* und im *ORE* zeigt sich ein vergleichbares Bild wie bei der *ZfE* und *ZfPäd*. Im *BERJ* sind nur zwei Publikationen mit jeweils einem Autor mit italienischer Affiliation auffindbar. Bei einer Gesamtzahl von 753 Artikeln und 866 Autor:innen macht das nur 0,3% und 0,2%.
(3) Der letzte Schritt greift auf die deutsche *FIS-Bildung* zurück. Wir recherchieren nach dem Schlagwort *'Allgemeine Pädagogik'*, reduzieren die Auswahl auf Zeitschriftenartikel, extrahieren die Zeitschriftentitel und fragen danach, wie viele der gefundenen Artikel in Zeitschriften erschienen sind, die auch in den italienischen ANVUR Zeitschriftenlisten vorhanden sind. Das Suchergebnis liefert 161 Zeitschriftenaufsätze (Stand 30.04.2020), die in insgesamt 39 Zeitschriften erschienen sind, knapp zwei Drittel der Aufsätze (104) in sechs Zeitschriften. Nur einer dieser 161 Aufsätze ist auf Italienisch erschienen, und zwar in der *Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften* (2000). Aus Gründen der Vergleichbarkeit mit ANVUR-Berechnungsperioden haben wir den zu berücksichtigenden Publikationszeitraum auf 15 Jahre eingeschränkt. Nach Abzug von Publikationen, die vor 2004 erschienen sind, von Themenheft und Rezensionen, bleiben am Ende 36 Zeitschriftenaufsätze in 15 Zeitschriften. Fast alle Aufsätze sind auf Deutsch, nur ein Artikel ist auf Englisch erschienen. Auch in diesem reduzierten Zeitraum erscheinen knapp zwei Drittel der Artikel in nur vier Zeitschriften.

Tab. 3: Anzahl der Zeitschriftenaufsätze und Zeitschriften zu *'Allgemeine Pädagogik'* in der Datenbank *FIS-Bildung* (Stand 01.04.2020).

'Allgemeine Pädagogik'	Zeitschriftenaufsätze	Zeitschriften
Suchresultat gesamt	161	39
– Publikationen vor 2004	113	
Publikationen 2005-04/2020	48	
– Themenheft	1	
– Rezensionen	11	
FIS-Bildung Grundlage für Vergleiche	36	15

Im nächsten Schritt werden die ANVUR-Zeitschriftenlisten herangezogen. Von den 15 Zeitschriften der *FIS-Bildung* finden sich sechs (40%) in der Liste der wissenschaftlichen Zeitschriften (Riviste Scientifiche; Stand April 2020). Drei davon sind in ANVUR Klasse A Zeitschriften enthalten: *Pädagogische Rundschau, Zeitschrift für Pädagogik* und *Bildung und Erziehung.*
Insofern kann festgehalten werden, dass auf der Ebene von Zeitschriften, die man auf die eine oder andere Weise zur *'Allgemeinen Pädagogik'* zählen kann, eine schwache Rezeption deutschsprachiger Zeitschriften in der italienischen Erziehungswissenschaft gegeben ist. Umgekehrt hält die deutschsprachige Erziehungswissenschaft – bis auf eine schweizerische Zeitschrift – keinen Bezug auf den italienischsprachigen Raum.
Im folgenden Schritt setzen wir die Sprache der Artikel zum Verlagsort der Zeitschriften in Beziehung. Dies tun wir, da die augenscheinliche Sprache eines Artikels, insbesondere in Englisch, noch nichts über den tatsächlichen Verlagsort aussagt. Wir gehen daher der Frage nach, ob über den Verlagsort ein Bezug zu Italien hergestellt werden kann. Aufgrund einer

8 Agasisti & Murtinu (2012); Arrigo, Kukulska-Hulme, Arnedillo-Sanchez & Kismihok (2013).

doi.org/10.35468/6042-08

fehlenden Komplementärdatenbank für Italien müssen wir diesen Schritt auf die FIS-Bildung beschränken.
Ausgehend von der bisherigen Grundlage für Vergleiche (36 Zeitschriftenartikel in 15 Zeitschriften) ermitteln wir mit Hilfe von *Ulrichsweb* und der Zeitschriftendatenbank *zdb* die Herkunft der Verlage und ergänzen diese Angaben um die Publikationssprache.

Tab. 4: *‚Allgemeine Pädagogik' (FIS-Bildung)*: Anzahl der Zeitschriftenartikel, Publikationssprache und Herkunft der Verlage.

‚Allgemeine Pädagogik'	Publikationssprache der Zeitschriftenartikel		
Herkunft des Zeitschriftenverlages	Deutsch	Englisch	Gesamt
Deutschland	31	-	31
Schweiz	4	-	4
Großbritannien	-	1	1
Italien	-	-	-
Gesamt	35	1	36

Für das Schlagwort *‚Allgemeine Pädagogik'* wurden 35 der insgesamt 36 Zeitschriftenaufsätze auf Deutsch veröffentlicht; die dazugehörigen Standorte der Zeitschriftenverlage liegen für 31 Zeitschriftenaufsätze in Deutschland und für 4 Zeitschriftenaufsätze in der Schweiz. Ein Aufsatz wurde auf Englisch in einer Zeitschrift mit Verlagsstandort in Großbritannien publiziert. Keiner der Zeitschriftenaufsätze ist in einer Zeitschrift erschienen, die in Italien sitzt. Hier zeigt sich also eine deutliche nationalsprachliche und -räumliche Orientierung im Publikationsverhalten.

5 Diskussion

In Bezug auf das Publikationsverhalten zeigen sowohl die Daten für Deutschland wie die für Italien eine monolinguale, nationalsprachliche Zentrierung. Im stärker zentral gesteuerten Italien findet man eine wissenschaftspolitisch-kategoriale Vorabdefinition der Erziehungswissenschaft und eine darauf bezogene standardisierte Leistungsmessung über die ANVUR-Zeitschriftenlisten. Der Einbezug von weiteren Kontexten lässt auch darauf schließen, dass dies Auswirkungen auf den wissenschaftlich-disziplinären Horizont und die internationale Orientierung hat, aber auch ein gewisses Maß an karrierespezifischer Berechenbarkeit bietet. Auch im föderal gegliederten Deutschland bleibt die Wissensproduktion weitgehend monolingual gebunden (Karlics, Hofbauer, Gross & Keiner i.E.); die Leistungsmessung bezieht sich auf eine Disziplin, die sich in permanenter Veränderung und hochgradiger Selbstbeobachtung, -begründung und -diversifizierung befindet, deren Kriterien mit diesen Veränderungen variieren. Diese öffnen einen weiten disziplinären Horizont mit relativ geringer und zugleich risikoreicher karriererelevanter Berechenbarkeit.
Unsere Daten und bibliometrischen Analysen zeigen darüber hinaus eine fehlende bzw. nur schwache wechselseitige Bezugnahme, einen verstärkten Bezug auf englischsprachige Räume, aber doch relativ wenig Hinweise auf eine steigende Diversifizierung und Internationalisierung erziehungswissenschaftlicher Diskurse in Italien und Deutschland. Nun mag man dafür die schlechte bibliometrische Datenlage, die unzureichenden methodischen Instrumente

doi.org/10.35468/6042-08

oder den insgesamt doch eher unspezifischen quantitativen Zugriff verantwortlich machen. Es bleibt der Sachverhalt, dass sprachliche Diversität – das zeigt auch die alltägliche Erfahrung – zwar vorhanden sind, aber offensichtlich nicht wissenschaftlich, argumentativ und reflexiv in den jeweiligen Analysehorizont eingebaut werden. Dies mag auch an den Schwierigkeiten einer mehrsprachigen Kommunikation und sprachlicher Verständigung liegen. Insofern könnte der englischen Sprache als einer hybriden Sprache doch eine besondere Bedeutung für einen epistemologischen Brückenschlag zukommen. Nähere Untersuchungen müssten dann zeigen, inwiefern eine hybride Struktur im Wissenschaftsdiskurs die sprachlichen und kulturellen Eigenheiten des jeweiligen wissenschaftlichen Herkunftsmilieus nicht verschleift, sondern reflexive Komplexität steigert, ohne an kultureller und epistemischer Spezifizität zu verlieren.

Literatur

Agasisti, T. & Murtinu, S. (2012). ‚Perceived' Competition and Performance in Italian Secondary Schools: New Evidence from OECD-PISA 2006. In: BERJ 38 (5), 841-858.

Arrigo, M., Kukulska-Hulme, A., Arnedillo-Sanchez, I. & Kismihok, G. (2013). Meta-analyses from a Collaborative Project in Mobile Lifelong Learning. In: BERJ 39 (2), 222-247.

Biagetti, M. T. (2018). Evaluation of Scientific Journals in Human and Social Sciences (Review) [La valutazione delle riviste scientifiche nelle Scienze umane e sociali]. In: Bibliothecae.it 7 (2), 419-439.

Bonaccorsi, A. (2020a). Two Decades of Experience in Research Assessment in Italy. In: Scholarly Assessment Reports 2 (1), 1-19.

Bonaccorsi, A. (2020b). Two Decades of Research Assessment in Italy. Addressing the Criticisms. In: Scholarly Assessment Reports 2 (1), 1-17.

Bonaccorsi, A., Ferrara, A. & Malgarini, M. (2018). Journal Ratings as Predictors of Article Quality in Arts, Humanities, and Social Sciences: An Analysis Based on the Italian Research Evaluation Exercise. In: A. Bonaccorsi (Hrsg.): The Evaluation of Research in Social Sciences and Humanities. Lessons from the Italian Experience. Cham, Switzerland: Springer, 253-267.

Fejes, A. & Nylander, E. (2017). The Economy of Publications and Citations in Educational Research: What about the ‚Anglophone bias'? In: Research in Education 99 (1), 19-30.

Ferrari, M. (2012). Education and Things. Pedagogical ideologies and didactic materials in two European courts (15th-17th centuries). In: K. Priem, G. M. König & R. Casale (Hrsg.): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. (Zeitschrift für Pädagogik; 58. Beiheft). Weinheim: Beltz, 92-104.

Hofbauer, S. (2019). Die diskursive Konstruktion des „Lehrerwissens" zwischen Profession und Disziplin. Eine vergleichende Diskursanalyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hofbauer, S., Gross, B., Karlics, K. & Keiner, E. (2022). Evaluation, Steuerung und Vermessung als Elemente von sprachlich-kulturell geprägten Forschungs- und Publikationskulturen. Erziehungswissenschaft in Italien und Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 68 (5), 711-736.

Karlics, K., Hofbauer, S., Gross, B. & Keiner, E. (2024). Erziehungswissenschaftliche Kommunikationskulturen im Vergleich. Deutschland – Italien in bibliometrischer Perspektive. In: Bildung und Erziehung (in Vorbereitung).

Keiner, E. & Karlics, K. (2018). Dynamising the Dynamics of Funding and Investment Conditions: Coaching Emerging Researchers for Publishing in Intercultural Settings. In: P. Smeyers & M. Depaepe (Hrsg.): Educational Research. Ethics, Social Justice, and Funding Dynamic. (Educational Research 10). Cham, Switzerland: Springer, 275-290.

Knaupp, M., Schaufler, S., Hofbauer, S. & Keiner, E. (2014). Education Research and Educational Psychology in Germany, Italy and the United Kingdom – an Analysis of Scholarly Journals. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 36, 83-106.

Moed, H. F. (2005). Citation Analysis in Research Evaluation. Information Science and Knowledge Management. Dordrecht: Springer.

Seel, N. M. & Zierer, K. (2019). Bibliometric Synthesis of Educational Productivity Research: Benchmarking the Visibility of German Educational Research. In: Research in Comparative and International Education 14 (2), 294-317.

Seel, N. M. & Zierer, K. (2016). Deutsche Erziehungswissenschaft im internationalen Abseits? Zur Sichtbarkeit der deutschen Erziehungswissenschaft in der internationalen Literatur. In: Bildung und Erziehung 69 (4), 467-486.

Smith, R. & Keiner, E. (2015). Erziehung und Wissenschaft, Erklären und Verstehen. In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (5), 665-682.

doi.org/10.35468/6042-08

Van Weijen, D. (2012). The Language of (Future) Scientific Communication. In: Research Trends 31. Online unter: https://www.researchtrends.com/issue-31-november-2012/the-language-of-future-scientific-communication/. (Abrufdatum: 22.04.2020).
Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its Implications. In: Ethnic and Racial Studies 30 (6), 1024-1054.

Autor:innen

Barbara Gross, Jun.-Prof. Dr., seit 2022 Juniorprofessorin in Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Interkulturelle Pädagogik an der Philosophischen Fakultät, Institut für Pädagogik, Technische Universität Chemnitz. Dozentin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen (seit 2017) und am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt am Main (seit 2020).
Arbeitsschwerpunkte: sprachlich-kulturelle Diversität in Bildungseinrichtungen; Intersektionalität und Bildungs(un)gerechtigkeit; Wissenschaftsforschung und Internationalisierung der Erziehungswissenschaft.
Anschrift: Technische Universität Chemnitz, Juniorprofessur Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Interkulturelle Pädagogik, Reichenhainerstraße 41/2/023, 09126 Chemnitz
E-Mail: barbara.gross@phil.tu-chemnitz.de

Karin Karlics, Dr. rer. soc. oec., Bibliometrikerin an der Freien Universität Bozen, seit 2020 Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Tirol mit Tätigkeitsschwerpunkt Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Evaluierung.
Arbeitsschwerpunkte: Quantitative Forschungsevaluierung; Forschungssteuerung und Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich.
Anschrift: Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für Digitalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Qualitätsentwicklung, Pastorstraße 7, A-6010 Innsbruck
E-Mail: karin.karlics@ph-tirol.ac.at

Susann Hofbauer, Dr. phil., seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, insbesondere Ideen- und Diskursgeschichte von Erziehung und Bildung.
Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Forschungskulturen und Wissenstraditionen in Europa; Erziehungswissenschaftliche Diskurs- und Theorieentwicklungen; Wissensordnungen in der Lehrer:innenbildung.
Anschrift: Helmut-Schmidt-Universität; Erziehungswissenschaft, insbesondere Ideen- und Diskursgeschichte von Erziehung und Bildung, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
E-mail: hofbauer@hsu-hh.de

Edwin Keiner, Prof. (i. R.) Dr. phil. habil., 2003-2008 Professur für Historische Sozialisations- und Bildungsforschung, Universität Bochum, 2008-2014 Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft II, Universität Erlangen-Nürnberg, 2014-2019 Professur für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik an der Freien Universität Bozen, Italien, Oktober 2019 Eintritt in den Ruhestand, Seniorprofessor an der Universität Frankfurt am Main bis 2022.
Arbeitsschwerpunkte: Vergleichende Wissens- und Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft im europäischen Raum; historische, empirische und vergleichende sowie interdisziplinäre Zugänge der/zur Erziehungswissenschaft.
E-Mail: edwin.keiner@outlook.de

doi.org/10.35468/6042-08

Teil 3
Methodische (Neu)Zugänge:
Systematisierung – Materialisierung – Pädagogisierung

Felix Schreiber und Colin Cramer

Conceptual Systematic Review. Vorschlag einer neuen Methode für die Wissenschaftsforschung

1 Einleitung und Problemstellung

In Feldern, die nicht nur innerwissenschaftlich, sondern auch öffentlich und politisch Aufmerksamkeit erfahren, besteht die Gefahr eines inflationären, mehrdeutigen und somit unsystematischen Begriffsgebrauchs: Dann scheint eine eindeutige Begriffsverwendung erschwert oder sogar unmöglich und es liegen *tangled terms* vor, die mehr Verwirrung als Klarheit schaffen. Wo interdisziplinär geforscht wird, oder wo – teils konjunkturell bedingt – besonders viel geforscht wird (aktuell z.B. zu ‚Digitalisierung'), scheint das Risiko begrifflicher Unschärfe besonders groß. Dabei ist gerade hier eine Sensibilität für die Relevanz klarer Begrifflichkeiten bedeutsam, wenn wissenschaftlicher Fortschritt erzielt werden soll. So ist das systematische Entflechten, das Ordnen von Begriffen selbst, eine wichtige Aufgabe wissenschaftlicher Forschung (Bohlender 1994; Zierer 2010).
In der Erziehungswissenschaft besteht mit Blick auf die erforderliche begriffliche Schärfe ein besonderes Desiderat, das sich mit ihrer historischen Genese verbindet. So ist das disziplinäre Selbstverständnis in der Erziehungswissenschaft ein wiederkehrender Gegenstand der disziplinimmanenten Wissenschaftsforschung: Nachdem mit der sogenannten ‚Empirischen Wende' in der Erziehungswissenschaft (Roth 1963) normative Grundlagen zur disziplinären (Selbst-)Bestimmung in den Hintergrund rücken (Horn & Wigger 1994) und keine Allgemeine Pädagogik im Sinne eines geteilten Paradigmas (Vogel 1991) die entstandene Pluralität an Wissensformen verlässlich bündeln konnte (Vogel 2016b), bespielen gegenwärtig sowohl die Erforschung der institutionellen Struktur der Erziehungswissenschaft (vgl. Binder & Meseth 2020), systematisch-bibliometrische Analysen (Kauder & Vogel 2015; Vogel 2016a; Kempka 2018) und (system-)theoretische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliches Wissen (vgl. Meseth 2016) das Feld der deskriptiv-analytischen (Pollak 2002, 232) erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung.
Insbesondere das ambivalente Verhältnis der Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Professionalisierungsaufgabe fordert die Erziehungswissenschaft in ihrem Selbstverständnis heraus (Böhme u.a. 2018). Gegenwärtig scheint diesbezüglich der Begriff ‚Bildungswissenschaft(en)' eine solche Heraus- bzw. Anforderung anzuzeigen und birgt die Gefahr, einem *tangling* zu unterliegen (vgl. Terhart 2012). Die vielfältigen möglichen Bedeutungszuschreibungen an die ‚Bildungswissenschaft(en)' machen deutlich, dass ein terminologisch eindeutiger Gebrauch bislang nicht gegeben ist und ein *tangled term* (Schreiber & Cramer, 2022) vorliegt, der ein Desiderat markiert: Wie wird der Begriff ‚Bildungswissenschaft(en)' in der Literatur gebraucht? Was sind dominante Verwendungsweisen des Begriffes ‚Bildungswissenschaft(en)' in der Literatur?

doi.org/10.35468/6042-09

Typischerweise wird in solchen Fällen einer drohenden Begriffsverwirrung die Methode der Systematischen Review herangezogen (Alexander 2020), um den *Begriffsgebrauch in der wissenschaftlichen Literatur zu entwirren* (vgl. Whitacre u.a. 2020). Der Versuch, eine Systematische Review durchzuführen, um dieses breit angelegte Ziel zu erreichen, kann Forschende jedoch vor große Herausforderungen stellen. Es muss ein hinreichender ‚Reifegrad' des Forschungsfeldes als Ausgangspunkt gegeben sein: „Research on the topic or issue that undergirds the critical question must be sufficiently mature to support an in-depth interrogation" (Alexander 2020, 10). Diese Forderung wirft nun – vor allem in Anbetracht des gewählten Begriffs ‚Bildungswissenschaft(en)' – mehrere Fragen auf: Warum muss ein Forschungsfeld ‚*mature*' sein, um untersucht werden zu können? Ist Begriffsentwirrung nicht gerade für diese unreifen Forschungsfelder besonders relevant? Für solche „creative endeavors" (Lin u.a. 2010, 300) der systematischen Begriffsentwirrung unter Bedingungen der ‚Unreife' schlagen wir nachfolgend einen methodologischen Rahmen vor, der zugleich beansprucht, nicht zu mechanisch und eindimensional (vgl. Cooper 2017, 334) für diese Navigationsaufgabe zu sein.

2 *Conceptual Systematic Review* als Methode für die Wissenschaftsforschung

Zur Entwicklung einer Systematik der Verwendung von bestimmten Begriffen schlagen wir die Methode *Conceptual Systematic Review* (CSR) vor. Die CSR versteht sich als Beitrag zur *empirisch-sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsforschung* (vgl. Lüders 2020), die es ermöglicht, in wissenschaftlicher Literatur polysem gebrauchte Begriffe (*tangled terms*) zu systematisieren. Um die hierfür erforderliche, schöpferische (vgl. Cooper 2017) Navigationsaufgabe zu bewältigen, greift die CSR auf das (hochflexible) Vorgehen der Inhaltsanalyse (White & Marsh 2006; Krippendorff 2019) zurück, die historisch als „systematic, rigorous approach to analyzing documents obtained or generated in the course of research" definiert wurde (White & Marsh 2006, 41). Während die meisten inhaltsanalytischen Ansätze zur Bewältigung dieser Analyseaufgabe allerdings *entweder* quantitativ *oder* qualitativ arbeiten, verfolgt die CSR einen hybriden Ansatz. Eine CSR verbindet demnach Schritte und Gütekriterien der qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse (deduktive und induktive Kategorienentwicklung, quantitativ-deskriptiver Ergebnisbericht) und der Systematischen Review (erschöpfende, transparente sowie reproduzierbare Auswahl und Analyse der Literatur).

2.1 Zielperspektiven der CSR

Die Zielperspektiven einer CSR lassen sich am Beispiel des Begriffs ‚Bildungswissenschaft(en)' wie folgt zusammenfassen:

1. *Systematisch:* Der Begriff ‚Bildungswissenschaft(en)' wird kriteriengeleitet systematisiert. Das Verfahren ist damit zuverlässiger als etwa eine selektive *Narrative Review*. Der Begriffsgebrauch wird transparent auf der Grundlage bereits vorliegender Heuristiken zuerst deduktiv, dann auf der Grundlage empirisch vorzufindender Auffassungen induktiv herausgearbeitet.
2. *Vorbereitend:* Auf Grundlage der Ergebnisse der CSR können Systematische Reviews (z.B. zur Relevanz bildungswissenschaftlichen Wissens oder Überzeugungen bezüglich Bildungswissenschaften unter Studierenden) vorbereitet werden. Bislang verunmöglicht die

doi.org/10.35468/6042-09

begriffliche und konstruktbezogene Unschärfe von ‚Bildungswissenschaft(en)' in empirischer Primärforschung eine einheitliche Operationalisierung.

3. *Interdisziplinär:* Die Systematisierung des Begriffs ‚Bildungswissenschaft(en)' und die somit entwickelte Dimensionalität des Begriffes erlauben, dessen Verwendung in unterschiedlichen (Teil-)Disziplinen offenzulegen und fördern so eine problembezogene, disziplinübergreifende Kommunikation.
4. *Orientierend:* ‚Bildungswissenschaft(en)' als zentraler Begriff in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung impliziert eine didaktische Relevanz der Systematik des Begriffsgebrauchs. Im Ergebnis liegt eine Systematik vor, die es im Sinne der Meta-Reflexivität (Cramer u.a. 2019) vermag, eine adäquate Betrachtung unterschiedlicher Perspektiven auf ‚Bildungswissenschaft(en)' anzubahnen.

2.2 Ablauf einer CSR

Die drei zentralen Elemente einer CSR sind Heuristiken, Klassifikationen und Systematiken, die unterschiedliche Entwicklungsstufen der Methode anzeigen: Heuristiken erfüllen keine Gütekriterien, Klassifikationen erfüllen analytische Gütekriterien, und Systematiken erfüllen analytische und empirische Gütekriterien und stellen das Endergebnis einer CSR dar. Zur Erreichung der drei Elemente im Sinne methodischer Stufen im Prozess des Systematisierens werden sechs operative Schritte einer CSR vorgeschlagen, die nachfolgend – aufgeteilt in eine analytische und in eine empirische Phase sowie illustriert am Beispiel des Begriffs ‚Bildungswissenschaft(en)' – knapp skizziert werden.[1]

Von Heuristiken zu einer Klassifikation

Schritt 1: Begriffsauswahl: Die Begriffsauswahl erfordert ein Desiderat: Es ist davon auszugehen, dass der Begriff ‚Bildungswissenschaft(en)' in der Literatur nicht homogen gebraucht wird und somit von einem *tangled term* die Rede ist.

Schritt 2: Heuristiksuche: Als möglichst valider Ausgangspunkt für die Entwicklung einer besonders anschlussfähigen Systematik (im Endergebnis) dienen bereits vorliegende Heuristiken des Begriffsgebrauchs (Krippendorff 2019, 394). Weitere Heuristiken werden ggfs. im Zusammenhang mit der Korpusentwicklung (Schritt 4) ergänzt.

Schritt 3: Analytische Klassifizierung der Heuristiken: Auf der Grundlage bestehender Heuristiken werden a-priori Kategorien entwickelt (vgl. Schreier 2012, 84-87) und es wird sichergestellt, dass diese analytischen Gütekriterien genügen, d.h. klar definiert, trennscharf und unabhängig sind (Cramer 2016, 37-45). Auf Grundlage des so entwickelten Kategoriensystems kann die Kodierung des in wissenschaftlichen Publikationen zu findenden Begriffsgebrauchs von ‚Bildungswissenschaft(en)' für das gesamte Korpus erfolgen.

Von der Klassifikation zur Systematik

Schritt 4: Korpusentwicklung: Das auf Grundlage der Klassifikation zu analysierende Literaturkorpus wird über fachspezifisch relevante Datenbanken und Suchstrategien systematisch ausgewählt: Diese Publikationen müssen spezifische lexikalische Marker (im Beispiel: *bildungswissenschaft*) im Titel tragen. Die Identifikation von Kodiereinheiten („coding units")

1 Die detaillierte Analyse des Begriffes ‚Bildungswissenschaft(en)' mittels CSR (Schreiber & Cramer, 2023) und eine ausführliche Darstellung der Methode CSR (Schreiber & Cramer, 2022) erfolgen in anderen Beiträgen.

doi.org/10.35468/6042-09

(Krippendorff 2019, 104) erfolgt durch „categorial distinctions" (ebd., 109), wonach solche Textstellen als *coding unit* definiert werden (Prozess des *unitizing*), in welchen dem Begriff ‚Bildungswissenschaft(en)' explizit Bedeutungen oder Eigenschaften zugeschrieben werden und die sich so im Sinne einer *categorial distinction* von umliegendem Text abheben. Mittels *Krippendorff's Alpha* (robustes Übereinstimmungsmaß) wird die Beurteilendenübereinstimmung beim *unitizing* ausgewiesen (Hayes & Krippendorff 2007) und so die Reliabilität der Auswahl der *units* dokumentiert.

Schritt 5: Empirische Systematisierung der Klassifikation: Wo sich im Korpus systematische Leerstellen der a-priori Kategorien zeigen, werden weitere Kategorien induktiv (Mayring 2015, 85-87) ergänzt und es wird sichergestellt, dass die so entwickelte Systematik empirischen Gütekriterien genügt, d.h. generalisierbar, operationalisierbar und reliabel ist (Cramer 2016, 37-45). Die Reliabilität der Systematik (die Beurteilerübereinstimmung *bei der Kodierung*) wird mittels *Krippendorff's Alpha* ausgewiesen (Hayes & Krippendorff 2007).

Schritt 6: Ergebnispräsentation: Im Ergebnis leistet die Systematik zweierlei: Erstens entstehen stabile Dimensionen und so ein Überblick über den Begriffsgebrauch von ‚Bildungswissenschaft(en)' in wissenschaftlicher Literatur. Zweitens werden die Häufigkeiten des jeweiligen Begriffsgebrauchs berichtet und so stärker proximale und distale Konnotationen sichtbar. Zudem können unterschiedliche Differenzierungen (z.B. Singular- und Pluralgebrauch von Bildungswissenschaft(-en)) bzw. Vergleichsperspektiven (z.B. unterschiedliche Literaturquellen) gewählt werden. Ebenso ist es möglich, die Verhältnisse der Dimensionen im Literaturkorpus z.B. mittels einer Distanzmatrix zu visualisieren und so empirisch getrieben verschiedene Cluster der Dimensionen auszuweisen.

3 Fazit

Das durch eine CSR geleistete systematische Herausarbeiten der Auffassungsvielfalt des Begriffs ‚Bildungswissenschaft(en)' aus *wissenschaftlichen Publikationen*, die als „Output-Indikatoren" (Tenorth 1990, 17) „das kommunikative Basiselement" (Rothland 2008, 48) von wissenschaftlichen Disziplinen darstellen, kann im Kontext eines kommunikationstheoretischen Disziplinverständnisses (Rothland 2008) Auskunft über die Identität der Erziehungswissenschaft geben. Allerdings besteht bei einer rein kommunikationstheoretischen Auffassung von Disziplinen die Gefahr einer Verengung und Unterschlagung des „institutionellen Kontext[es] der akademischen Lehre" (Rothland 2008, 49). Ein erweiterter Disziplinenbegriff – als „*institutionell verfasstes* soziales System" (vom Bruch 2000, 45; Herv. d. Verf.) – unterstreicht die Relevanz einer systematischen Analyse des Begriffs ‚Bildungswissenschaft(en)'. Denn mit ihm gehen nicht nur disziplinäre Demarkierungen bezüglich geteilter oder unterschiedener Kommunikationssysteme einher – der unterschiedliche Gebrauch des Begriffs ‚Bildungswissenschaft(en)' verweist zugleich auf differente Auffassungen der institutionellen Rolle der Bildungswissenschaften und deren Verhältnisse zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die systematische Analyse des Begriffsgebrauchs von ‚Bildungswissenschaft(en)' ist demnach eine notwendige Voraussetzung für Verhältnisbestimmungen von Bildungswissenschaften und Erziehungswissenschaft (disziplinär) sowie von Bildungswissenschaften und Lehrerinnen- und Lehrerbildung (institutionell).

Gerade im „Raum zwischen Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft und Empirischer Bildungsforschung" (Glaser & Keiner 2015, 9) ist es von besonderer Bedeutung, Transparenz bezüglich der gewählten Begriffe herzustellen, um der Gefahr der Begriffs-

doi.org/10.35468/6042-09

verwirrung und somit einer Sprachlosigkeit entgegenzuwirken. Da eine CSR von Begriffen disziplinärer Demarkierung einerseits Auffassungen zu deren institutionellen Verfasstheit herausarbeitet und andererseits Sozialsysteme (in denen solche Auffassungen geteilt oder abgelehnt werden) sichtbar macht, trägt sie zur *empirisch-sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsforschung* bei. Die Stärke der Methode CSR liegt dabei darin, dass nicht konkrete Forschungsergebnisse systematisiert werden, was für die Wissenschaftsforschung eine „unzulässige Reduzierung" (Rothland 2008, 52) darstellen würde, sondern die in wissenschaftlichen Publikationen formulierten Auffassungen von Begriffen disziplinärer Demarkierung selbst. Mit der konsequenten Durchführung der hier nur angedeuteten CSR des Begriffs ‚Bildungswissenschaft(en)' läge somit ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung und ein Ausgangspunkt für die weitere Erforschung der Bildungswissenschaft(en) vor, der sich bewusst von einem weiteren *tangling* des Begriffes abgrenzen will. Zugleich kann eine CSR endemische Begriffsdimensionen herausarbeiten, die für die am Diskurs um die Bildungswissenschaft(en) beteiligten (Teil-)Disziplinen gegebenenfalls identitätsstiftend mitwirken können.

Literatur

Alexander, P. A. (2020). Methodological Guidance Paper: The Art and Science of Quality Systematic Reviews. In: Review of Educational Research 90 (1), 6-23.

Binder, U. & Meseth, W. (Hrsg.) (2020). Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bohlender, M. (1994). Ordnen, Klassifizieren, Systematisieren. Überlegungen zur Praxis der Wissenschaft. In: K.-P. Horn & L. Wigger (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 341-360.

Böhme, J., Cramer, C. & Bressler, C. (Hrsg.) (2018). Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Cooper, H. M. (2017). Research Synthesis and Meta-Analysis: A Step-By-Step Approach (5th ed.). Los Angeles: Sage.

Cramer, C. (2016). Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (3), 401-423.

Glaser, E. & Keiner, E. (2015). Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – zur Einleitung. In: E. Glaser & E. Keiner (Hrsg.): Unscharfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-11.

Hayes, A. F. & Krippendorff, K. (2007). Answering the Call for a Standard Reliability Measure for Coding Data. In: Communication Methods and Measures 1 (1), 77-89.

Horn, K.-P. & Wigger, L. (1994). Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kauder, P. & Vogel, P. (Hrsg.) (2015). Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kempka, A. (2018). Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Krippendorff, K. (2019). Content Analysis. An Introduction to its Methodology (4th ed.). Los Angeles: Sage.

Lin, E., Wang, J., Klecka, C. L., Odell, S. J. & Spalding, E. (2010). Judging Research in Teacher Education. In: Journal of Teacher Education 61 (4), 295-301.

Lüders, M. (2020). Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken. In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (6), 853-872.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Auflage). Weinheim: Beltz.

Meseth, W. (2016). Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (4), 474-493.

doi.org/10.35468/6042-09

Pollak, G. (2002). Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung? In: L. Wigger (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 231-240.
Roth, H. (1963). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55 (3), 109-119.
Rothland, M. (2008). Disziplingeschichte im Kontext. Erziehungswissenschaft an der Universität Münster nach 1945. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Schreiber, F. & Cramer, C. (2023). Was sind Bildungswissenschaften? Systematik vielfältiger Auffassungen in der wissenschaftlichen Literatur. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 26 (1), 185-210.
Schreiber, F. & Cramer, C. (2022). Towards a conceptual systematic review: proposing a methodological framework. Educational Review, 1-22.
Schreier, M. (2012). Qualitative Content Analysis in Practice. Los Angeles: Sage.
Tenorth, H.-E. (1990). Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1), 15-27.
Terhart, E. (2012). „Bildungswissenschaften". Verlegenheitslösung, Sammelkategorie, Kampfbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (1), 22-39.
Vogel, K. (2016a). Konstruktionen und Rezeptionen erziehungswissenschaftlichen Wissens. Bibliometrische und systematische Analysen am Beispiel des Diskurses ‚Bildungsgerechtigkeit'. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Vogel, P. (1991). System – Die Antwort der Bildungsphilosophie? In: J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz, 333-345.
Vogel, P. (2016b). Die Erziehungswissenschaft und ihr Wissen: Selbstkritik, Thematisierungsformen, Analytik. In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (4), 452-473.
vom Bruch, R. (2000). Wissenschaft im Gehäuse: Vom Nutzen und Nachteil institutionengeschichtlicher Perspektiven. In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 23, 37-49.
Whitacre, I., Henning, B. & Atabaş, Ş. (2020). Disentangling the Research Literature on Number Sense: Three Constructs, One Name. In: Review of Educational Research 90 (1), 95-134.
White, M. D. & Marsh, E. E. (2006). Content Analysis: A Flexible Methodology. In: Library Trends 55 (1), 22-45.
Zierer, K. (2010). Pädagogik als System. Kritisch-konstruktive Überlegungen zum Systemdenken in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (3), 402-413.

Autoren

Colin Cramer, Prof. Dr. rer soc. habil., seit 2016 Professor für Professionsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktiken am Institut für Erziehungswissenschaft und an der Tübingen School of Education der Universität Tübingen.
Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung; Professionalisierungsforschung; systematisierende Forschung.
Anschrift: Tübingen School of Education, Wilhelmstr. 31, 72074 Tübingen
E-Mail: colin.cramer@uni-tuebingen.de

Felix Schreiber, Dr., seit 2018 wissenschaftlicher Angestellter am Institut für Erziehungswissenschaft und an der Tübingen School of Education der Universität Tübingen.
Arbeitsschwerpunkte: Systematische Wissenschaftsforschung; Professionsforschung; Kohärenzforschung.
Anschrift: Tübingen School of Education, Wilhelmstr. 31, 72074 Tübingen
E-Mail: felix.schreiber@uni-tuebingen.de

doi.org/10.35468/6042-09

Verena Weimer und Dirk Tunger

Leser:innenschaft erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften – Untersuchung von Zitations- und Downloadverhalten

1 Einleitung

Die Leser:innenschaft ist ein relevanter Teil der Wissenschaftskommunikation und sowohl für den wissenschaftsinternen Austausch als auch für die Transferleistung wissenschaftlicher Erkenntnisse in Politik und Gesellschaft von Bedeutung. Ähnlich wie in anderen Disziplinen ermöglicht interne, erziehungswissenschaftliche Wissenschaftskommunikation die Möglichkeit zum fachlichen Austausch und die Gestaltung eines wissenschaftlichen Diskurses. Die externe Kommunikation von Erziehungswissenschaft hingegen ist von Bedeutsamkeit, da ihre Arbeit ein gesellschaftliches Bedürfnis befriedigt und die entsprechenden Erkenntnisse in Bildungspolitik und -praxis zurückgespiegelt werden müssen. Dementsprechend ist die Leser:innenschaft erziehungswissenschaftlicher Zeitungsartikel divers und stammt aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen.

Wissenschaftliche Kommunikation und die Leser:innenschaft bestimmter Zeitschriften können auf unterschiedliche Weise untersucht werden: einerseits inhaltlich und anderseits quantitativ. Die Szientometrie widmet sich mit Hilfe von publikations- und zitationsbasierten Indikatoren der quantitativen, bzw. statistischen Auswertung von wissenschaftlichem Output. Diese Analysen geben Auskunft über die Publikationsleistung (Messung der Quantität wissenschaftlicher Arbeiten), die Sichtbarkeit und Wirkung von Publikationen in der Wissenschaftscommunity (Messung der Resonanz), die Einbindung in das Wissenschaftssystem und die internationale Sichtbarkeit von Einrichtungen im Vergleich zu anderen (Ranking oder Benchmarking).

Wissenschaftssteuerung, welche auf szientometrischen Analysen und Ergebnissen beruht, kommt in überwiegend allen wissenschaftlichen Disziplinen zum Tragen, was zur Folge hat, dass die quantitative Messung der Wissenschaftskommunikation in nahezu allen Forschungsbereichen von Relevanz ist. Gleichzeitig verhalten sich die Messungen in den verschiedenen Disziplinen unterschiedlich. Besonders stark zeigen sich diese Differenzen im Vergleich von szientometrischen Messungen naturwissenschaftlicher Fächer auf der einen und sozial- und geisteswissenschaftlicher Fächer auf der anderen Seite. Wir sehen diese Unterschiede zum einen in der weniger einheitlichen Dateninfrastruktur in den Sozial- und Geisteswissenschaften und zum anderen in den zu den Naturwissenschaften verschiedenartigen Publikationskulturen.

Weniger weit verbreitete digitale Infrastrukturen in den Sozial- und Geisteswissenschaften erschweren metrische Auswertungen, da sie keine ausreichenden und zuverlässigen Datenbanken mit Forschungs-, Veröffentlichungs- und Zitationsdaten bieten (Ball 2015, 71). Zwar gibt es für einige Disziplinen gute monodisziplinäre Datenbanken, diese enthalten jedoch keine Zitationsdaten und erlauben erst recht nicht den Nachweis interdisziplinärer Zusam-

doi.org/10.35468/6042-10

menhänge. Szientometrische Analysen in den Sozial- und Geisteswissenschaften sind folglich immer vor dem Hintergrund dieser Einschränkungen durchzuführen und zu interpretieren.
Neben der unterschiedlichen Datenlage muss bei der Messung wissenschaftlicher Kommunikation auch die Publikationskultur der Disziplin berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang sei beispielsweise darauf hingewiesen, dass sozial- und geisteswissenschaftliche Arbeiten häufig in unterschiedlichen Dokumenttypen veröffentlicht werden. Neben den in den Naturwissenschaften vorherrschenden Zeitschriftenartikeln wird in anderen Disziplinen auch auf Monografien oder Sammelwerksbeiträge zurückgegriffen. Des Weiteren ist die Naturwissenschaft verstärkt international ausgerichtet und Sozial- und Geisteswissenschaft nicht selten national, was dann mit der jeweils muttersprachlichen Publikationssprache einhergehen kann (Ball 2015, 58; Sowa 2015, 3). Die unterschiedlichen Publikationskulturen führen zu einer verschiedenartigen Wahrnehmung in der jeweiligen Forschungscommunity und müssen in Bezug auf Forschungsevaluationen berücksichtigt werden.
Auf Grund dessen sind weitergehende Kenntnisse bezüglich disziplinenspezifischer Wissenschaftskommunikation und des Verhaltens der Leser:innenschaft von Nöten. Die vorliegende Arbeit geht der folgenden Forschungsfrage nach: Welches Zitations- und Downloadverhalten zeigt die Leser:innenschaft erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften?
Um dieser nachzugehen, führen wir in einem ersten Schritt eine szientometrische Analyse durch. Darin untersuchen wir, ob Artikel, welche viel zitiert werden, auch diejenigen sind, welche von Open Access Literaturdatenbanken häufig heruntergeladen werden. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass Korrelationen nur in Bezug auf bestimmte Zeitschriften nachgewiesen werden können. Dieses Ergebnis unterscheidet sich von ähnlichen Studien, welche in naturwissenschaftlichen Fächern durchgeführt wurden (Kampman u.a. 2020, 823). Auf diese Erkenntnisse aufbauend schließen wir eine qualitative Untersuchung an. Anhand der Analyse der Scope Notes in den erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften untersuchen wir deren Leser:innenschaft genauer. Wir gehen der Frage nach, ob die diverse Zielgruppe ausschlaggebend für die geringe Korrelation zwischen hoch-zitierten und viel-gedownloadeten Artikeln ist.

2 Methode

Die Leser:innenschaft kann in zwei Gruppen unterteilt werden: in Personen, die ausschließlich lesen und in Personen, die auch veröffentlichen. Das Verhalten der Letzteren kann durch die traditionelle Zitationsanalyse erfasst werden, da publizierende Leser:innen die Verwendung eines Artikels durch Verweise auf ihn anzeigen. Wenn allerdings nicht oder nur selten auf einen Artikel verwiesen wird, dann bedeutet das nicht zwangsläufig, dass wissenschaftliche Veröffentlichungen nicht genutzt oder gelesen werden – sie werden einfach nicht wissenschaftlich zitiert. Das hat zur Folge, dass alleinige Zitationsanalysen nicht ausreichend sind, um mehrdimensionale Wirkungen wissenschaftlicher Veröffentlichungen darzustellen. Nutzungsindikatoren wie beispielsweise der Indikator Download-Count können eine wertvolle Erweiterung darstellen (Chi, Gorraiz & Glänzel 2019, 1461; Priem u.a. 2010).
Der Vorteil von Download-Zahlen ist, dass sie viel schneller verfügbar sind als klassische bibliometrische Indikatoren auf der Grundlage von Zitationen. Download-Zahlen stehen meist unmittelbar nach der Veröffentlichung zur Verfügung, während Zitationen häufig erst nach einer gewissen Zeit getätigt werden und nach wiederum weiterem Zeitverzug (durch den Publikationsprozess) zugänglich gemacht werden können. Der Nachteil von Download-

doi.org/10.35468/6042-10

Zählungen ist, dass nicht bekannt ist, ob ein Artikel wirklich gelesen oder nur heruntergeladen wurde und wie viele Personen durch einen Download Zugang zu einem Artikel erhalten haben (Haustein 2012, 170). Dennoch sind Artikel, die heruntergeladen werden, für eine bestimmte Leserschaft attraktiv und daher eine Analyse wert.

3 Datensatz

Für die Generierung des Datensatzes wurde auf die Open-Access-Literaturdatenbank *peDOCS* zurückgegriffen. Das Volltext-Repositorium gehört als Teil der *FIS Bildung* zur umfangreichsten erziehungswissenschaftlichen Literaturdatenbank im deutschsprachigen Raum und hat damit eine hohe Bedeutung für die Informationsversorgung von Menschen mit Interesse an Erziehungswissenschaft.
Für die Erstellung des Datensatzes wurden die 20 Zeitschriften mit der höchsten Anzahl an Artikeln auf *peDOCS* auf ihre Repräsentanz in Zitationsdatenbanken überprüft. Es fällt auf, dass das *Web of Science (WoS)* nur drei der 20 Zeitschriften auflistet. *Google Scholar (GS)* findet Publikations- und Zitationsdaten für alle Zeitschriften. Aufgrund dieser breiten Abdeckung werden in der vorliegenden Studie Zitationsdaten aus *GS* verwendet.[1] Tabelle 1 zeigt das Ergebnis des Abgleichs der *peDOCS*-Daten mit den *GS*-Daten der entsprechenden Zeitschriften.

Tab. 1: Datensatz (Grundlage: *peDOCS* & *Google Scholar* Daten).

Nr.	Zeitschriften	ISSN	Artikel auf peDOCS	Matching: peDOCS und GS-Publikationen
1	Zeitschrift für Pädagogik	0044-3247	2177	929 (42,67 %)
2	Erziehungswissenschaftliche Revue	1613-0677	1711	1354 (79,14 %)
3	Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung	2296-9632	982	76 (7,74 %)
4	Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie	0032-7034	630	0 (0 %)
5	Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften	0252-9955; 1424-3946	575	5 (0,87 %)
6	Magazin erwachsenenbildung.at	1993-6818	563	560 (99,47 %)
7	ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik	1434-4688	489	489 (100 %)
8	Die Hochschule	1618-9671	397	396 (99,75 %)
9	Pädagogische Korrespondenz	0933-6389	342	333 (97,37 %)
10	CEPS	2232-2647	309	180 (58,25 %)

1 Bezüglich der Nutzung von *Google Scholar* als Zitationsdatenbank siehe: Delgado López-Cózar, Orduna-Malea & Martin-Martin 2019, 124.

doi.org/10.35468/6042-10

11	Unterrichtswissenschaft	0340-4099; 2520-873X	274	274 (100 %)
12	Erziehungswissenschaft	0938-5363	255	247 (96,86 %)
13	Journal for Educational Research Online	1866-6671	233	231 (99,14 %)
14	Empirische Sonderpädagogik	1869-4845	231	229 (99,13 %)
15	Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation	1436-1957	208	201 (96,63 %)
16	Bildungsforschung	1860-8213	192	178 (92,71 %)
17	Haushalt in Bildung & Forschung	2193-8806; 2196-1662	190	189 (99,47 %)
18	Tertium Comparationis	0947-9732; 1434-1697	184	184 (100 %)
19	European Journal for Research on the Education and Learning of Adults	2000-7426	154	154 (100 %)
20	Diskurs	0937-9614	125	125 (100 %)

Zu beachten gilt, dass die Übereinstimmung bei drei Zeitschriften sehr schlecht war. Für die Artikel der Zeitschriften (3) bis (5) konnte nicht ermittelt werden, wie viele Zitationen ihnen *GS* zuweist. Aus diesem Grund wurden die Zeitschriften aus dem Datensatz entfernt und nicht in die Analyse einbezogen. Ähnlich verfahren wir mit Zeitschrift (2), da alle Zitationsdaten in dieser Zeitschrift gleich null waren. Wir erklären diesen Zustand mit technischen Gründen seitens GS, nicht mit einer sehr schlechten Wahrnehmung der Artikel in der Community. Folglich wurde auch die Zeitschrift (2) aus dem Datensatz entfernt. Die Übereinstimmung der Zeitschriften (6) bis (20) liegt meist bei über 90 % und einmal bei 58,25 %. Auch die Zeitschrift (1) halten wir mit 929 von 2177 möglichen Übereinstimmungen (42,67 %) für ausreichend gut vertreten.
Nach Entfernung von Zeitschrift (2) bis Zeitschrift (5) besteht der Datensatz somit aus sechzehn Zeitschriften. Alle begutachteten Artikel sind über *peDOCS* frei zugänglich und beschäftigen sich inhaltlich mit der Erziehungswissenschaft. Mit 929 abgeglichenen Artikeln ist die *Zeitschrift für Pädagogik* am stärksten im Datensatz vertreten. Artikel aus der Zeitschrift *Diskurs* sind mit nur 125 Artikeln am seltensten vertreten.
Der vorliegende Datensatz (bestehend aus den 16 Zeitschriften) enthält insgesamt 4879 Artikel. Bezüglich der Publikationsjahre gilt es zu unterscheiden zwischen dem Veröffentlichungsjahr der Artikel in der Zeitschrift und dem Veröffentlichungsjahr auf *peDOCS,* welche nicht identisch sein müssen. Die ersten Dokumente auf *peDOCS* wurden vor etwa 13 Jahren veröffentlicht und im Laufe der Zeit wurden auch Dokumente aufgenommen, die bereits in den 1980er Jahren in der entsprechenden Zeitschrift erschienen sind. Es gibt Artikel, die nicht heruntergeladen wurden, sowie Artikel, für die *GS* keine Zitate nachweisen kann. Interessanterweise ist das Dokument mit der höchsten Anzahl von *peDOCS*-Downloads auch das Dokument mit der höchsten Anzahl von *GS*-Zitaten: Edward L. Deci und Richard M. Ryan veröffentlichten 1993 in der *Zeitschrift für Pädagogik* einen Artikel mit dem Titel *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. Er ist seit 2017

auf *peDOCS* verfügbar und wurde seither 67.167 Mal heruntergeladen. Damit kommt der Artikel auf eine durchschnittliche Downloadzahl von rund 16.792 Downloads pro Jahr. *GS* verzeichnet für diesen Artikel insgesamt 2263 Zitate und damit eine durchschnittliche Zitierhäufigkeit von etwa 84 Zitationen pro Jahr.
Die drei am häufigsten heruntergeladenen Artikel wurden in der *Zeitschrift für Pädagogik* in deutscher Sprache veröffentlicht. Die drei am häufigsten zitierten Artikel wurden in drei verschiedenen Zeitschriften veröffentlicht; einer der Artikel nicht in deutscher, sondern in englischer Sprache.

4 Ergebnisse und Diskussion

Tabelle 2 zeigt die Pearson-Korrelationskoeffizienten zwischen den *peDOCS*-Downloads und den entsprechenden *GS*-Zitationszahlen. Die Daten sind in den Zeilen nach Zeitschriften sortiert. Die Spalten beschreiben, welche Artikel in die Berechnung eingeflossen sind. In Spalte zwei wird die Korrelation über alle Artikel der jeweiligen Zeitschrift berechnet. Weiter nach rechts wird die Berechnung immer eingeschränkter. In der Spalte *top 50* wird der Korrelationskoeffizient für die *top 50* der am häufigsten heruntergeladenen Artikel (*top DL*) oder die *top 50* der am häufigsten zitierten Artikel (*top TC*) berechnet. Letztere Unterscheidung ist den Zeilen *top DL* und *top TC* zu entnehmen. Die Zeilen geben an, ob der Datensatz nach den am meisten heruntergeladenen Artikeln oder nach den am meisten zitierten Artikeln sortiert wurde. In der Spalte *top 3* wird beispielsweise die Korrelation der drei meistzitierten Artikel mit den jeweiligen Downloadzahlen berechnet.

Tab. 2: Pearson-Korrelation zwischen Downloadzahlen (DL) und Zitationszahlen (TC).

Zeitschriften	alle	Sortierung	top 50	top 40	top 30	top 20	top 10	top 3
Alle Zeitschriften	0,50	top DL	0,81	0,85	0,87	0,92	0,96	1,00
		top TC	0,44	0,50	0,55	0,60	0,85	0,91
(1) Zeitschrift für Pädagogik	0,73	top DL	0,71	0,76	0,87	0,89	0,94	1,00
		top TC	0,78	0,77	0,76	0,79	0,87	0,99
(6) Magazin erwachsenenbildung.at	0,29	top DL	0,08	0,00	-0,11	-0,17	-0,11	0,70
		top TC	0,14	0,09	0,11	0,28	0,14	-0,07
(7) Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik	0,43	top DL	0,47	0,43	0,41	0,43	0,23	-0,56
		top TC	0,35	0,40	0,72	0,77	0,91	0,91
(8) Die Hochschule	0,15	top DL	0,11	-0,01	0,00	0,00	-0,24	-0,60
		top TC	-0,02	-0,05	-0,15	-0,28	-0,71	-0,73
(9) Pädagogische Korrespondenz	0,24	top DL	0,02	0,00	0,10	0,32	0,25	0,98
		top TC	0,08	0,11	0,06	-0,02	-0,12	-0,86

doi.org/10.35468/6042-10

(10) CEPS	0,42	top DL	0,20	0,19	0,13	0,01	-0,12	-0,80
		top TC	0,21	0,21	0,15	0,61	0,70	0,62
(11) Unterrichts-wissenschaft	0,41	top DL	0,16	0,10	0,00	-0,11	-0,65	-0,67
		top TC	0,25	0,20	0,12	0,04	0,02	0,92
(12) Erziehungs-wissenschaft	0,68	top DL	0,61	0,58	0,61	0,52	0,38	0,20
		top TC	0,61	0,58	0,54	0,43	0,53	-0,50
(13) Journal for Educational Research Online	0,15	top DL	0,00	-0,02	-0,08	-0,13	-0,20	-0,91
		top TC	-0,04	0,01	0,07	0,04	0,10	-0,84
(14) Empirische Sonderpädagogik	0,53	top DL	0,30	0,29	0,21	0,24	0,47	-0,97
		top TC	0,54	0,48	0,40	0,28	0,20	0,91
(15) Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation	0,30	top DL	0,09	0,06	0,03	0,56	0,46	0,34
		top TC	0,12	0,10	0,07	0,04	-0,11	-0,44
(16) Bildungs-forschung	0,49	top DL	0,35	0,31	0,45	0,34	0,22	0,13
		top TC	0,39	0,36	0,32	0,22	-0,23	-0,77
(17) Haushalt in Bildung und Forschung	-0,01	top DL	-0,04	0,10	0,03	0,15	-0,05	0,49
		top TC	-0,14	-0,15	-0,11	-0,21	-0,11	0,75
(18) Tertium Comparationis	0,21	top DL	0,27	0,24	0,27	0,24	0,08	-0,27
		top TC	0,13	0,10	0,09	0,00	-0,16	0,96
(19) European Journal for Research on the Education and Learning of Adults	0,52	top DL	0,58	0,57	0,58	0,50	0,47	0,08
		top TC	0,67	0,72	0,73	0,70	0,68	-0,55
(20) Diskurs	0,27	top DL	0,17	0,14	0,08	-0,04	-0,07	0,68
		top TC	0,15	0,15	0,13	0,06	-0,13	0,70

Die Download- und Zitationszahlen sind über alle Zeitschriften hinweg schwach korreliert (r = 0,5). Der Wert erhöht sich jedoch, wenn der Datensatz um wenig zitierte und wenig heruntergeladene Artikel bereinigt wird. Bei der *Zeitschrift für Pädagogik* ist ein signifikanter Zusammenhang zwischen Download- und Zitationszahlen festzustellen. Die Werte sind diesbezüglich sogar höher als bei den Berechnungen für alle Zeitschriften. An dieser Stelle ist zu bedenken, dass die *Zeitschrift für Pädagogik* den Datensatz dominiert, was den Grund für die hohe Korrelation über alle Zeitschriften darstellen könnte. Interessant ist jedoch, dass die Korrelation für die am stärksten auf *peDOCS* vertretene Zeitschrift am höchsten ist. Weitere relativ hohe Werte finden sich für das Mitteilungsheft der DGfE (12) *Erziehungswissenschaft*. Die Korrelationskoeffizienten sind an dieser Stelle am höchsten, wenn sie *nicht* eingeschränkt werden. Dies unterscheidet sich von der (1) *Zeitschrift für Pädagogik* und von den Werten über alle Zeitschriften.

doi.org/10.35468/6042-10

Um die Charakteristika der Korrelationen weiter zu untersuchen, wurden Normalisierungen auf die Daten angewendet – zum einen im Hinblick auf das Publikationsjahr in der Zeitschrift, zum anderen im Hinblick auf das Jahr der Veröffentlichung auf *peDOCS*.
Empirische Studien deuten darauf hin, dass sich die Zitierkultur in den Geistes- und Sozialwissenschaften von der Zitierkultur in den naturwissenschaftlichen Fächern unterscheidet. Naturwissenschaftliche Artikel werden in der Regel sofort nach der Veröffentlichung zitiert, während Artikel in den Sozial- und Geisteswissenschaften mehr Zeit brauchen, um sich in der Community zu etablieren. Darüber hinaus altert wissenschaftliches Wissen in sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern später und verwandte Artikel werden über einen längeren Zeitraum zitiert (van Leeuwen 2013, 2). Vor diesem Hintergrund erschien es uns sinnvoll zu untersuchen, ob das Alter der Publikationen und der Abstand zwischen dem Publikationsjahr in der Zeitschrift und dem Veröffentlichungsdatum auf *peDOCS* das Verhalten und die Eigenschaften des Indikators für die Anzahl der Downloads beeinflussen. In der Tat korrelieren Artikel mit einem Abstand von mehr als 10 Jahren zwischen dem Jahr der Veröffentlichung in der Zeitschrift und dem Jahr der Veröffentlichung auf *peDOCS* stärker mit den entsprechenden Zitationen (N = 1455, r = 0,64). Fallen beide Veröffentlichungen in dasselbe Jahr, so ergibt sich nur eine Korrelation von 0,23 (N = 1455). Bei einem Abstand zwischen einem und vier Jahren (N = 1421) beträgt die Korrelation r = 0,42. Bei einem Abstand zwischen fünf und neun Jahren (N = 1077) beträgt die Korrelation r = 0,50. Die Korrelation nimmt also zu, je größer der Unterschied zwischen dem Jahr der Veröffentlichung in der Zeitschrift und dem Jahr der Veröffentlichung in *peDOCS* ist. Wird diese zeitliche Differenz imitiert, verändert sich die Korrelation geringfügig, erhöht sie aber nicht signifikant. Auch die Unterscheidung zwischen älteren und neueren Publikationen hat nicht den Effekt, dass Zitations- und Downloadzahlen stärker korrelieren.
An diese Erkenntnis anschließend wurde untersucht, ob sich diese Uneinheitlichkeit in der Ausrichtung und Leser:innenschaft der Zeitschriften widerspiegelt. Zu diesem Zweck wurden die *Scope Notes* der erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften in unserem Datensatz untersucht.
Von den 16 untersuchten Zeitschriften geben 11 sehr genau die Zielgruppe an. Die folgende Tabelle 3 fasst die Ergebnisse der Analyse in Stichworten zusammen. Die Vielfalt der Adressat:innen ist in der Tat auffallend. Sie reichen von der klassischen Forschungsgemeinschaft über Bereiche der Bildungspraxis, der Bildungsforschung, aber auch der interessierten Öffentlichkeit im Allgemeinen.

doi.org/10.35468/6042-10

Tab. 3: Ergebnisse der *Scope Note* Analyse

Zeitschriften	Originalzitat	Leser:innenschaft	Pearson Korrelation (DT und TC)
(1) Zeitschrift für Pädagogik	„repräsentiert den aktuellen Stand der wissenschaftstheoretischen und methodologischen Auseinandersetzungen“[2]	Wissenschaftsgemeinschaft	0,73
(6) Magazin erwachsenenbildung.at	„einem breiten Fachpublikum, Studierenden, BildungsjournalistInnen und anderen Interessierten“[3]	Wissenschaftsgemeinschaft, Studierende, Journalist:innen, Öffentlichkeit	0,29
(7) Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik	„ein Medium geschaffen, Entwicklungspädagogik und internationale Bildungsforschung öffentlich werden zu lassen.“[4]	Öffentlichkeit	0,43
(8) Die Hochschule			0,15
(9) Pädagogische Korrespondenz	„Die Beiträge liefern methodenbewusst eine genaue Argumentation und sind für lesende Praktiker:innen genauso erhellend wie für Wissenschaftler:innen.“[5]	Praktiker:innen, Wissenschaftsgemeinschaft	0,24
(10) CEPS	„Particular emphasis is placed on teacher education and promoting their professional development.“[6]	Lehrkräfte	0,42
(11) Unterrichtswissenschaft	„The journal has an international audience with a special focus on German-speaking countries.“[7]	Wissenschaftsgemeinschaft	0,41
(12) Erziehungswissenschaft	„Sie vereinigt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die mit Forschung und Lehre in den Bereichen Bildung und Erziehung befasst sind.“[8]	Wissenschaftsgemeinschaft	0,68

2 https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/zeitschriften/zeitschrift_fuer_paedagogik.html
3 https://erwachsenenbildung.at/magazin/ueber_das_magazin.php
4 https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil/
5 https://www.budrich-journals.de/index.php/pk/index
6 https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/about
7 https://www.springer.com/journal/42010/aims-and-scope
8 https://www.budrich-journals.de/index.php/ew

doi.org/10.35468/6042-10

(13) Journal for Educational Research Online	„an international audience of educators and others concerned with cutting-edge theories and proposals. […] The journal is an invaluable resource for teachers, counselors, supervisors, administrators, curriculum planners, and educational researchers as they consider the structure of tomorrow's curricula."[9]	Lehrkräfte, Berater:innen, Betreuende, Verwalter:innen, Curriculum Planer:innen, Wissenschaftsgemeinschaft	0,15
(14) Empirische Sonderpädagogik	„eine Brücke zwischen fundierter Wissenschaft und reflektierter Praxis herzustellen"[10]	Praktiker:innen, Wissenschaftsgemeinschaft	0,53
(15) Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation			0,30
(16) Bildungsforschung	„interdisziplinären Austausch auf dem Gebiet der Bildungsforschung zu pflegen"[11]	Wissenschafts-gemeinschaft	0,49
(17) Haushalt in Bildung und Forschung	„wendet sich an Studierende, Lehrende und Forschende an Hochschulen, Lehrkräfte in der Aus-, Fort- und Weiterbildung und in den Schulen"[12]	Studierende, Lehrkräfte, Wissenschafts-gemeinschaft	-0,01
(18) Tertium Comparationis			0,21
(19) European Journal for Research on the Education and Learning of Adults			0,52
(20) Diskurs			0,27

Von den 11 Zeitschriften, die ihr Zielpublikum angeben, richten sich nur vier Zeitschriften ausschließlich an die wissenschaftliche Gemeinschaft. Dazu gehören die (1) *Zeitschrift für Pädagogik*, die bereits als die Zeitschrift mit dem höchsten Pearson-Korrelationskoeffizienten herausgestellt wurde, sowie die Zeitschriften (11) *Unterrichtswissenschaft*, (12) *Erziehungswissenschaft* und (16) *Bildungsforschung*. Der niedrigste Wert liegt bei 0,41, der höchste bei 0,73. Die sieben Zeitschriften, die sich neben der wissenschaftlichen Community auch an Personen mit anderen Interessen an der Erziehungswissenschaft richten oder nur diese ansprechen (grau markiert), weisen im Allgemeinen niedrigere Korrelationswerte auf.

9 https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?show=aimsScope&journalCode=vjer20
10 https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik/autorenhinweise-es.html
11 https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/index
12 https://www.budrich-journals.de/index.php/HiBiFo

doi.org/10.35468/6042-10

5 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Zitations- und Downloadverhalten der Leser:innenschaft erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften nicht einheitlich ist und sich auch nicht auf ein Muster reduzieren lässt. Die Frage, ob Artikel, die viel heruntergeladen werden, auch viel zitiert werden, kann nicht allgemein beantwortet werden. Diese Korrelation lässt sich nur in Bezug auf einzelne Zeitschriften feststellen; bei anderen Zeitschriften kann ein solcher Zusammenhang nicht festgestellt werden.
Des Weiteren wurde in dem vorliegenden Beitrag bestätigt, dass die adressierte Leser:innenschaft der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen sehr vielfältig ist und über die rein wissenschaftliche Gemeinschaft hinausgeht. Es wurde auch bestätigt, dass die Korrelation zwischen den Downloadzahlen und den Zitationszahlen einzelner Artikel höher ist, wenn sich die Zeitschrift nur an die wissenschaftliche Gemeinschaft richtet. Ein breiteres Publikum bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass es keine Korrelation zwischen Downloads und Zitationen gibt.

Literatur

Ball, R. (2015). Bibliometrie im Zeitalter von Open und Big Data. Das Ende des klassischen Indikatorenkanons. Wiesbaden: Dingens & Frick.

Chi, P., Gorraiz, J. & Glänzel, W. (2019). Comparing Capture, Usage and Citation Indicators: An Altmetric Analysis of Journal Papers in Chemistry Disciplines. In: Scientometrics 120, 1461-1473.

Delgado López-Cózar, E., Orduna-Malea, E. & Martin-Martin, A. (2019). Google Scholar as a Data Source for Research Assessment. In: W. Glänzel, H. F. Moed, U. Schmoch & M. Thelwall (Hrsg.): Springer Handbook of Science and Technology Indicators. Heidelberg: Springer Nature, 95-127.

Haustein, S. (2012). Multidimensional Journal Evaluation. Analysing Scientific Periodicals Beyond the Impact Factor. Berlin: De Gruyter Saur.

Kampman, J. M., Hermanides, J., Boere, P. R. Q. & Hollmann, M. W. (2020). Appreciation of Literature by the Anaesthetist: A Comparison of Citations, Downloads and Altmetric Attention Score. In: Acta Anaesthesiologica Scandinavica 64 (6), 823-828.

Priem, J., Taraborelli, D., Groth, P. & Neylon, C. (2010). Altmetrics: A manifest. Online unter: http://altmetrics.org/manifesto. (Abrufdatum: 29.10.2021).

Sowa, W. (2015). Bibliometrie und die Geisteswissenschaften: Die polnische Praxis. In: Bibliometrie. Praxis und Forschung (4). Online unter: https://www.bibliometrie-pf.de/article/view/216. (Abrufdatum: 17.01.2023)

van Leeuwen, T. (2013). Bibliometric Research Evaluations, Web of Science and the Social Sciences and Humanities: A problematic relationship? In: Bibliometrie. Praxis und Forschung (2). Online unter: https://www.bibliometrie-pf.de/article/view/173. (Abrufdatum: 17.01.2023).

Autor:innen

Verena Weimer, M. A., seit 2019 Promotion am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt.
Arbeitsschwerpunkte: Leistungsevaluation und szientometrische Erfassung der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung.
Anschrift: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main
E-Mail: v.weimer@dipf.de

Dirk Tunger, Dr. phil., 2003-2017 Aufbau Geschäftsfeld Bibliometrie und Teamleitung, Forschungszentrum Jülich, Zentralbibliothek; seit Januar 2018 Innovationsmanagement,

doi.org/10.35468/6042-10

Forschungszentrum Jülich, Projektträger, Kompetenzzentrum Analysen, Studien, Strategien; seit Oktober 2019 Projektleiter UseAltMe zum Themengebiet Bibliometrie und Altmetrics, TH Köln, Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften, Institut für Informationswissenschaft (IWS).
Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftskommunikation und quantitative Verfahren (Szientometrie).
Anschrift: Technische Hochschule Köln, Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften, Institut für Informationswissenschaft; Claudiusstraße 1, 50678 Köln
E-Mail: d.tunger@fz-juelich.de

doi.org/10.35468/6042-10

Christiana Bers

Wissensprozesse in der Erziehungswissenschaft. Über die Materialität der erziehungswissenschaftlichen Forschung

„Kästen, Pfeile …“ fasst Roland Reichenbach – pointiert-überspitzt – seine Sicht auf die Entwicklung der empirischen Bildungsforschung und ihr Verständnis von Theorien in seiner Keynote zur Eröffnung des DGfE-Kongresses zu *Traditionen und Zukünfte* (Reichenbach 2016, 25) zusammen. Während es ihm inhaltlich um die Frage nach der stetigen Suche nach dem Neuen geht, soll im Folgenden der Blick auf Kästen und Pfeile, Videos, Nachlässe und Fragebögen – kurz: die Materialität von Wissensprozessen – gelenkt werden. Diese Perspektive geht davon aus, dass „jede Forschung […] mit der Wahl eines Systems“ (Rheinberger 2006, 29) beginnt. Die Wahl des Referenzsystems wird dann als Prozess verstanden, der nicht der Forschung vorgelagert ist, sondern selbst den Forschungsprozess mitbestimmt. Nimmt man diesen und nicht ausschließlich seine Resultate in den Blick, wird die wissenschaftliche Praxis selbst zum Gegenstand der Untersuchung und die Frage nach der Materialität von wissenschaftlichen Prozessen rückt ins Zentrum des Interesses.
Der Beitrag blickt auf den Prozess und die Darstellung der erziehungswissenschaftlichen Forschung und stellt zwei Fragen: Was kann man sehen, wenn man erziehungswissenschaftliche Forschungsprozesse als Wissensprozesse untersucht und sich diesen aus einer Perspektive nähert, die Materialität von Wissensprozessen als Referenzrahmen wählt? Welche epistemischen Dinge repräsentieren erziehungswissenschaftliche Wissensprozesse und wie können wissenschaftliche Erkenntnisformen und Methoden sichtbar gemacht werden?[1] Ziel des Beitrags ist es demnach, ausgehend von erziehungswissenschaftlichen Wissensprozessen, einige Thesen dazu zu entwickeln, inwiefern eine Untersuchung der Materialität der erziehungswissenschaftlichen Forschung eine interessante Perspektive auf Wissenschaftsprozesse in der Erziehungswissenschaft sein kann. Dazu wird (1) der Begriff der Materialität und der epistemischen Dinge umrissen, um sich dann (2) der Frage nach der Materialität in der Erziehungswissenschaft von zwei Seiten zu nähern: Dinge in und aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft können als Wissensspeicher dienen (2.1) und Teil und Gegenstand der Wissensproduktion selbst sein (2.2).

1 Materialität

Die Materialität in Wissensprozessen zu untersuchen soll als *eine* mögliche Perspektive auf Wissens- und Wissenschaftsprozesse verstanden werden, die davon ausgeht – und so lautet die Prämisse des Beitrags –, dass Hantieren, Sammeln, Ordnen und Zeigen von Dingen und Daten (König 2012, 18) zum Wissenschaftsprozess gehören und nicht nur die Forscher:in-

1 Hier soll nicht Frage nach einem *turn* oder einer *Wende* in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gestellt, belegt oder negiert werden. Vielmehr soll Materialität als eine Perspektive verstanden werden, die sich gerade einer gewissen Konjunktur erfreut (König 2012, 18), die jedoch nicht absolut neu oder gar als Königsweg verstanden werden kann.

doi.org/10.35468/6042-11

nen als Akteur:innen begriffen werden können, sondern dass die Dinge selbst als Aktanten an der Forschung beteiligt sind: „Sie sind Teil und Ergebnis der Forschung, nicht ihre Voraussetzung“ (Keller-Drescher 2008, 245). Diese Aussage schließt an Rheinberger (2006) an, dessen Studie zur Geschichte der Proteinsynthese sich nicht mit den Intentionen der Handelnden auseinandersetzt, sondern den Forschungsprozess von den Objekten aus untersucht, die in diesen eingebunden sind. Rheinberger fokussiert in seiner Analyse das Prozesshafte und das Unbestimmte und unterscheidet epistemische sowie technische Dinge von Dingen im Allgemeinen: „Epistemische Dinge sind die Dinge, denen die Anstrengung des Wissens gilt – nicht unbedingt Objekte im engeren Sinn, es können auch Strukturen, Reaktionen oder Funktionen sein“ (ebd., 24). Zentrale Aspekte für die Untersuchung, die aus der Beschreibung epistemischer Dinge für die Darstellung folgend übernommen werden, sind, dass diese (1) noch vage und unbestimmt sind. Auch leitet sich daraus eine Perspektive ab, die es (2) zum Ziel hat, die begriffliche Unbestimmtheit im wissenschaftlichen Prozess nicht als defizitär, sondern als handlungsbestimmend zu verstehen. Zuletzt wird (3) eine Unterscheidung eingeführt: Um die Unbestimmtheit der epistemischen Dinge zu ‚kontrollieren‘, gehören technische Dinge zum Forschungsprozess. Diese Instrumente, Aufzeichnungsapparate usw., bestimmen nicht nur den Horizont und die Grenzen des Experimentalsystems, sondern sind auch Sedimentationsprodukte lokaler oder disziplinärer Arbeitstraditionen, kanonisiertes Können und bilden manchmal sogar spezifische Vorlieben ab (ebd., 25).
Nun zählt die Erziehungswissenschaft nicht zu den Real- und Naturwissenschaften, und der Arbeitsalltag der meisten Erziehungswissenschaftler:innen findet nicht im Labor, sondern zu großen Teilen am Schreibtisch mit Papieren, Datentabellen oder auch bei einer Beobachtung oder einem Interview im ‚Praxisfeld‘ statt, endet jedoch letztlich immer wieder bei der Analyse, Beschreibung und Interpretation von Daten und Materialien am Schreibtisch. Dennoch sollen im Beitrag zwei Perspektiven auf die erziehungswissenschaftliche Forschung angeboten werden, bei denen die Materialität der Wissens- und Wissenschaftsprozesse von Bedeutung sind: (2.1) Dinge als Wissensspeicher – Erkenntnisse aus und über erziehungswissenschaftlich relevante Objekte und (2.2) Dinge in der Wissensproduktion. Diese sollen mittels einer explorativen Analyse von erziehungswissenschaftlichen Sammlungsbeständen und deren Beschreibung in einer Datenbank sowie mit Blick auf die Beschreibung von erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten und der Darstellung erziehungswissenschaftlicher Forschung in Einführungswerken näher in den Blick genommen werden.

2 Wissensdinge in der Erziehungswissenschaft

2.1 Wissensspeicher – Erkenntnisse aus und über erziehungswissenschaftlich relevante Objekte

Ein möglicher Zugang zu epistemischen Dingen in der Erziehungswissenschaft erschließt sich über die Auseinandersetzung mit universitären Lehr- und Forschungssammlungen. Diese sind ein Teil des Speichergedächtnisses der Universitäten. In ihnen wird kulminiertes Wissen zunächst standpunkts- und perspektivlos sowie unbewertet und unhierarchisch (Assmann 2001, 22) gespeichert.[2] Zu diesen Sammlungen, in denen die Fachbereiche der Uni-

2 Natürlich können die Dinge in den Archiven und Sammlungen durch ihre Nutzung in das Funktionsgedächtnis übergehen. Zunächst nehmen diese aber erst einmal „die Informationsmasse des anwachsenden wissenschaftlichen und historischen Wissens geduldig in sich auf“ (Assmann 2001, 22).

doi.org/10.35468/6042-11

versitäten Dinge, die für ihre Forschung und Lehre relevant sind, sammeln, bewahren und ordnen, gehören eine Vielzahl von Objektbeständen: von Kunstsammlungen über Sammlungen von Präparaten, Messgeräten und Gesteinen bis hin zu den botanischen Gärten als Anschauungs- und Forschungsräume.

Für die Analyse der epistemischen Dinge der Erziehungswissenschaft wurde demnach zunächst die Frage nach den Lehr- und Forschungssammlungen der Erziehungswissenschaft gestellt. Hierzu wurde im *Portal wissenschaftliche Sammlungen*[3], das ein Projekt der Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Universitätssammlungen in Deutschland in Kooperation mit den wissenschaftlichen Universitäts- und Hochschulsammlungen ist, recherchiert. Hier finden sich 22 Sammlungen an 17 Standorten (Pädagogische Hochschulen eingeschlossen; Abb. 1), die unter dem Fachgebiet Erziehungswissenschaft verzeichnet sind (Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Universitätssammlungen in Deutschland, 2021).[4] Vergleicht man diese Verteilung nun mit den Standorten, an denen man laut dem *Studienführer* 2020 Erziehungswissenschaft studieren konnte – insgesamt 68 universitäre Standorte –, scheinen Sammlungen für die Forschung und Lehre in der Erziehungswissenschaft einen sekundären Wert zu haben und nicht Bedingung für universitäre erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre zu sein. Dennoch wurden für die Analyse die bestehenden 22 Sammlungen in den Blick genommen, um der Frage nachzugehen, was die Forschungs- und Lehrgegenstände der als erziehungswissenschaftlich bezeichneten universitären Sammlungen sind.

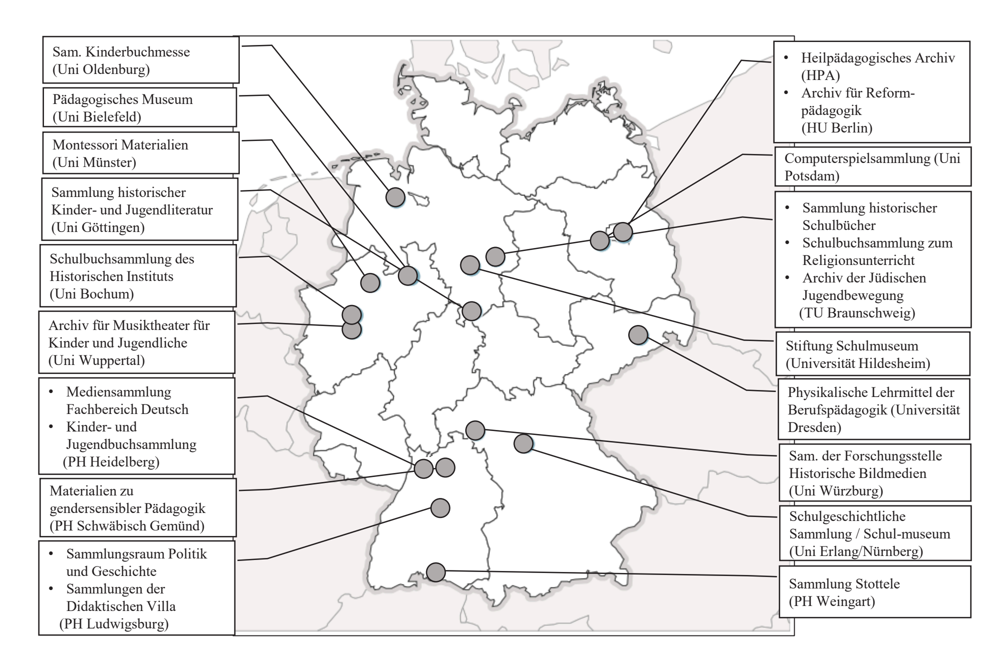


Abb. 1: Übersicht der im Portal für Wissenschaftliche Sammlungen unter „erziehungswissenschaftlich" gelistete Sammlungen [Stand Januar 2021].

3 Link zum *Portal wissenschaftliche Sammlungen*: https://portal.wissenschaftliche-sammlungen.de.

4 Insgesamt waren im Mai 2020 1086 Sammlungen an 76 Universitäten im Portal verzeichnet (Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Universitätssammlungen in Deutschland, 2020).

doi.org/10.35468/6042-11

Zu den Ergebnissen: Bei den Sammlungen handelt es sich sowohl um Archive als auch um Buchbestände, die in die Universitätsbibliotheken eingegliedert sind, sowie um Sammlungen von Lehr- und Lernobjekten. Zuletzt kommen Sammlungen hinzu, die im Rahmen eines Schulmuseums an eine dauerhafte Ausstellung von pädagogischem Material gebunden sind.[5] Blickt man auf die Verwendung der Sammlungen wird zum einen deutlich, dass die Objekte der universitären Sammlungen meist der Forschung und der forschungsnahen Lehre dienen, während von den Pädagogischen Hochschulen auch die Anwendung in der Praxis hervorgehoben wird; beispielsweise dort, wo sich Lehrer:innen Diagnosebögen ausleihen oder Studierende alte Klausuren und wissenschaftliche Arbeiten für den eigenen Nutzen einsehen können. Nimmt man nur die Sammlungen an den Universitäten in den Blick, wird deutlich, dass die hier zu Forschungszwecken bereitgestellten Medien insbesondere der historischen Forschung dienen und eine Ergänzung der Forschung und Lehre um authentische Objekte darstellen. So können Jugendbücher, Fotodokumente, aber auch historische Schuleinrichtungen zur Erforschung der Bildungshistorie hinzugezogen werden. Während naturwissenschaftliche Sammlungen häufig auch die technischen Apparate und die Geschichte der Wissenschaft selbst spiegeln, sind die Dinge der erziehungswissenschaftlichen Sammlungen beinahe ausschließlich Objekte, die einen Zugang zu unterschiedlichen pädagogischen Feldern und ihrer Geschichte ermöglichen und so pädagogisches Wissen und Wissensgeschichte speichern. Einen Zugang zum Prozess der erziehungswissenschaftlichen Forschung selbst kann man in diesem Fall nur über die Beobachtung historischer Forschung an Objekten und der Frage nach der Materialität historischer Forschung und ihrer Vorannahmen zur Authentizität der Objekte erlangen.

Aus den Ergebnissen lassen sich insbesondere Fragen danach ableiten, warum und was diese Objekte für und in der historischen Bildungsforschung und im Prozess der Wissensgenerierung selbst spielen: Werden sie als Zeugnisse für bereits Gewusstes oder als unbekannte epistemische Dinge verstanden? Was tun Erziehungswissenschaftler:innen, wenn sie Archivmaterial untersuchen und hat das Archivmaterial neben seinem Wert als teilweise sprachlich gefasste Aussage auch einen spezifischen Wert als authentische Quelle? Diese Fragen stellen einen potenziellen Zugang zur Wissenschaftsgeschichte und historischem Quellenmaterial dar, der von der Materialität der historischen Forschung ausgeht. Hier schließt sich auch eine zweite Perspektive auf Wissenschaftsprozesse an, nämlich die Frage danach, was Erziehungswissenschaftler:innen tun, wenn sie forschen und welches Material sie untersuchen und generieren.

2.2 Wissensproduktion

Für den Beitrag wurden zwei exemplarische Zugänge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung gewählt, um sich dem Thema von zwei Seiten zu nähern: Zum einen wird in den Blick genommen, was Erziehungswissenschaftler:innen tun, wenn sie forschen, welches Material sie generieren und was dieses wiederum abbilden soll (siehe: *Beschreibungen von Wissenschaftsprozessen*). Zum anderen werden die Klassifikationen erziehungswissenschaftli-

5 Analysiert wurden die Angaben der im Sammlungsportal zu findenden Selbstangaben. Zur Analyse wurden diese Angaben in die Analysesoftware MAXQDA eingepflegt und mit Codes versehen. Hierzu wurden Angaben zu den Objekten, der Sammlungsart, der Verwendung sowie der inhaltlichen Verortung nach Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015; Rädiker & Kuckartz 2019) vergeben.

doi.org/10.35468/6042-11

cher Forschung betrachtet, wobei hier der Zugang eher einer ersten Exploration gleicht als einer fertigen Analyse (siehe: *Klassifikationen erziehungswissenschaftlicher Forschung*).

Beschreibungen von Wissenschaftsprozessen

Um die Frage nach dem Wissenschaftsprozess zu beantworten, wurden aus der DFG-Datenbank GEPRIS die erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekte der letzten fünf Jahre und ihre Beschreibungen extrahiert und im Hinblick auf das Forschungsfeld (1), die angegebene Methode (2), die Forschungsmaterialien/ -objekte (3) sowie die forschungsbeschreibenden Verben untersucht (4).[6] Einschränkend sollte mit Blick auf diesen explorativen Zugang darauf hingewiesen werden, dass die DFG nur ausgewählte Forschung fördert bzw. dass andere Förderprogramme ebenfalls relevant für erziehungswissenschaftliche Forschung sind sowie, dass die durch Qualifikationsarbeiten entstandene Forschung unberücksichtigt bleibt. Dieser Zugang bietet also nur einen ersten Blick auf erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte. Insgesamt wurden 33 seit 2015 bewilligte erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekte identifiziert. Ausgeschlossen wurden Projekte, die unter ‚erziehungswissenschaftlich' gelistet waren, aber an Lehrstühlen für pädagogische Psychologie verortet waren bzw. sind.
Betrachtet man die Beschreibungen, der erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekte analytisch, lassen sich am einfachsten die ‚*Forschungsfelder*' ausdifferenzieren, sowohl mit Blick auf den Zeitbezug (historisch oder aktuell) als auch mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand (Schule, Jugend, Hochschule usw.). Hier sticht kein Feld besonders hervor (siehe Abb. 2, links). Interessant aus wissenschaftsbeobachtender Perspektive ist lediglich, dass sieben der 33 Forschungsprojekte es sich auch zum Gegenstand gemacht haben, die Erhebungsmodelle selbst zu ‚verbessern' und zugänglich zu machen. Bei diesen Projekten handelt es sich meist um solche, die Datenbanken aufbauen und Daten zugänglich machen wollen. Die relative Häufigkeit kann mit der Antragsrhetorik selbst in Zusammenhang gebracht werden, in der der Mehrwert für die Disziplin benannt wird und in diesem Zusammenhang auch die Erforschung und Erweiterung des wissenschaftlichen Prozesses selbst als weitere Ziele definiert werden. Gleichzeitig ist diese Erkenntnis aus der wissenschaftsbeobachtenden Perspektive dennoch interessant, da auch die Methoden und Apparate (in der Erziehungswissenschaft meist als Erhebungsinstrumente und Datenbanken beschrieben) in den Forschungsprozess einbezogen sind und selbst zum epistemischen Ding werden können.
Blickt man nun auf die unter der *Kategorie ‚Methode*' gesammelten Aussagen zum Forschungsprozess, so wird hier insbesondere deutlich, dass in den kurzen Beschreibungen beinahe keine konkreten Angaben dazu zu finden sind, was genau die erhobenen Daten sind bzw. wie diese analysiert werden. Chiffren wie Interviews, qualitative Daten, Fallstudien oder Biografien zu untersuchen oder Beobachtungen zu betreiben sind die Aussagen, die sich finden. Die Datenerhebung bleibt an dieser Stelle meist eine Blackbox, bei der sich die anderen Wissenschaftler:innen eine Vorstellung davon machen können, was passiert, wenn Wissenschaftler:innen eine Schulklasse beobachten oder biografische Analysen vornehmen.

6 Analysiert wurden die in der Datenbank GEPRIS zu findenden Projektbeschreibungen. Zur Analyse wurden diese Angaben in die Analysesoftware MAXQDA eingepflegt und mit Codes versehen. Hierzu wurden Angaben zum Forschungsfeld (1) zu den Forschungsmethoden (2), zu den Forschungsmaterialien/ -objekten (3) und den forschungsbeschreibenden Verben (4) nach Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015; Rädiker & Kuckartz 2019) codiert und kategorisiert.

doi.org/10.35468/6042-11

Was Wissenschaftler:innen tun, wenn sie forschen, erfährt man hier nicht – jenseits davon, dass sie analysieren, ordnen, beobachten, erheben und auswerten.
Für die Fragestellung dieses Beitrags von besonderer Bedeutung ist die Frage danach mit und an welchen ‚*Materialien*' die Erziehungswissenschaft forscht. Auch dazu bleibt vieles unbestimmt. Beobachtungsdaten werden häufig benannt, aber auch Fotografien, Zeichnungen, audiovisuelle Aufnahmen, Transkripte und Archivmaterialien im Allgemeinen bestimmen das Arsenal der erziehungswissenschaftlich relevanten Dinge. Unterscheiden kann man hier zwischen epistemischen Dingen, die für die Erforschung eines Gegenstands geschaffen wurden – beispielsweise Videoaufnahmen – und solchen, die – für einen anderen Zweck erzeugt – zum Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Interesses werden, hierzu gehören Archivalien, Fotografien, aber auch Bücher. Bei Daten, die für die Forschung generiert wurden, kommen Objekte hinzu, die die Stabilität des Prozesses sicherstellen sollen – Formeln, Programme usw. Gleichzeitig scheint diesbezüglich die Trennlinie zwischen technischen und epistemischen Dingen besonders vage, da die Rahmenbedingungen selbst wiederum zum Teil der Forschung werden können und dies auch werden, folgt man dem reflexiven Forschungsanliegen einiger Projekte. Interessant ist in diesem Kontext auch, dass erziehungswissenschaftliche Bücher selbst (und nicht primär ihr Inhalt) wie Archivalien zum Gegenstand der Forschung werden können. Dies kann beispielsweise im Sinne einer vergleichenden Analyse von Konzepten geschehen oder wenn in Bezug auf die Geschichte der Erziehungswissenschaft selbst, die in den Texten zu findenden Verweissysteme untersucht werden.
Auch mit Blick auf die ‚*forschungsbeschreibenden Verben*', die zur Beschreibung der Forschungsprozesse verwendet werden (Abb. 2, rechts), wird deutlich, dass es ein universelles Verständnis der Tätigkeit zu geben scheint, das sich in den offenen Begriffen des Untersuchens und Analysierens widerspiegelt. Hinzu kommen Begriffe, die ebenfalls die Offenheit und das Prozesshafte darstellen und einen explorativen Charakter tragen; aber auch solche, die eine Ordnung festschreiben, definieren, kontrollieren oder systematisieren wollen. So kann festgestellt werden, dass die Forschungsarbeiten, die in den Anträgen beschrieben werden, unabhängig vom Material mit Ideen von wissenschaftlichen Wissensprozessen verbunden sind, die dem klassischen Bild des Sammelns, Ordnens und Erkundens gleichen und keine genuin erziehungswissenschaftlichen Tätigkeiten darstellen, die allein als erziehungswissenschaftliche Prozesse des Forschens deklariert werden können. Gleichzeitig lässt sich folgern, dass die Forschungsgegenstände als offen und systematisierbar betrachtet werden.

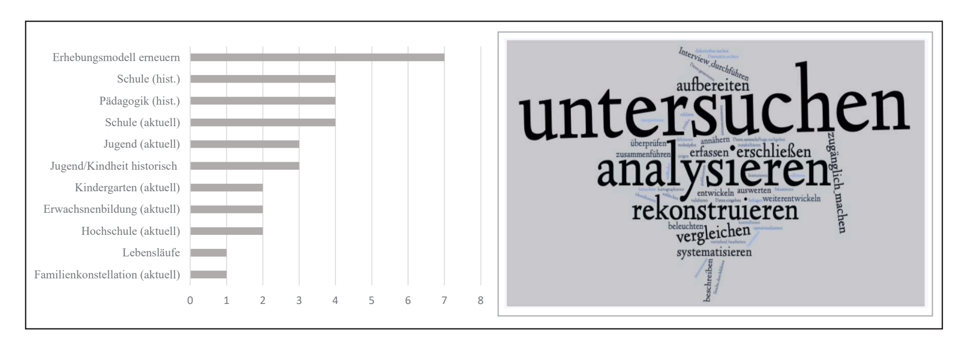


Abb. 2: Forschungsgegenstand mit Unterscheidung aktuell/historisch (links) und Wordcloud der in den Texten verwendeten Verben (rechts).

doi.org/10.35468/6042-11

Klassifikationen erziehungswissenschaftlicher Forschung

Ein anderer Weg, sich der Frage, wie erziehungswissenschaftliche Forschung, und damit ihre Prozesse und Forschungsmaterialien beschrieben werden, anzunähern, stellt die folgende explorative Analyse dar: Hierzu wurden die Gliederungen der Einführungsbände in die Erziehungswissenschaft, die Andreas Kempka (2018) in seiner Studie untersucht hat[7], in Bezug auf die in diesen vorgenommenen – wenn vorhandenen – Unterscheidungen erziehungswissenschaftlichen Wissens betrachtet. Die Idee hierbei ist es, herauszuarbeiten, ob sich in den Darstellungen der Erziehungswissenschaft Beschreibungen von erziehungswissenschaftlichen Wissensprozessen und Methoden erkennen lassen, die Auskunft über die Dinge in der Erziehungswissenschaft geben können. Auch diese Analyse wurde mittels MAXQDA durchgeführt und die Gliederungen der Einführungsbände wurden nach Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015; Rädiker & Kuckartz 2019) untersucht.
Zu den Ergebnissen: Am einfachsten scheint es, erziehungswissenschaftliches Wissen über Grundbegriffe zu umreißen. Diese finden sich in allen untersuchten Einführungen. Darzulegen, was Erziehungswissenschaft ist und ggf. auch, was man tut, wenn man erziehungswissenschaftlich forscht, wird des Weiteren von der Hälfte der Einführungen über unterschiedliche Methoden dargelegt oder auch über Definitionen der Erziehungswissenschaft – dies allerdings beinah immer (zwei Ausnahmen) in Abgrenzung zur Pädagogik bzw. mit Blick auf die Unterscheidung von Theorie und Praxis. Eine Praxis der Erziehungswissenschaft selbst wird wiederum nicht beschrieben. Zuletzt systematisieren etwa 2/3 der Einführungen unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Denkrichtungen. Es wird dann zwischen geisteswissenschaftlicher, empirischer (und hier noch einmal zwischen empirisch rationaler und kritisch-empirischer Wissenschaft) unterschieden. An dieser Stelle wird insbesondere das Potenzial der eingenommenen Perspektive deutlich. So stellt sich nämlich dann die Frage, welches Bild der Erziehungswissenschaft sich ergeben würde, wenn man nicht nach den „Laborbedingungen" unterscheiden, sondern das analysierte Material und den Prozess der Forschung mit in den Blick nehmen würde: Forscht ein geisteswissenschaftlicher Erziehungswissenschaftler anders als eine kritisch-empirisch forschende Erziehungswissenschaftlerin? Was sind die technischen Dinge und wie unbestimmt oder bestimmt ist das Objekt, das im Prozess in den Fokus des Interesses gerät?

3 Fazit und Ausblick

An dieser Stelle aber noch einmal zurück zum Anfang: Welche epistemischen Dinge repräsentieren nun erziehungswissenschaftliche Wissensprozesse und wie können wissenschaftliche Erkenntnisformen und Methoden sichtbar gemacht werden? Zu den Dingen konnte festgestellt werden, dass ein Unterschied zwischen epistemischen Dingen, die für die Forschung entstanden sind, und solchen, die in ihr relevant werden, zu finden ist. Letztere werden

7 Aus der Analyse ausgeschlossen wurde die Einführung von Braun (1997, Einführung in die Pädagogik. Nürnberg: Altmann), da diese bereits vor mehr als 20 Jahren erschienen ist. Die Liste der analysierten Lehrbücher findet sich bei Kempka (2018, 219). Gleichzeitig wurde das Korpus um die Einführungen von Thompson (2019, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Stuttgart: W. Kohlhammer), als auch von Zirfas (2017, Einführung in die Erziehungswissenschaft. Stuttgart: UTB) ergänzt. Auch hier wurde wieder die Analysesoftware MAXQDA genutzt und die Inhaltsverzeichnisse der Einführungen in Hinblick auf die Nennung erziehungswissenschaftlicher Gegenstände, der Unterscheidung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik, Methoden die genannt werden, Theorien und vorgenommene Einteilungen der erziehungswissenschaftlichen Denkrichtungen codiert.

doi.org/10.35468/6042-11

immer als historische Zeugnisse analysiert. Ebenfalls konnte die kurze Analyse zeigen, dass die Grenze zwischen epistemischen und technischen Dingen nicht klar zu ziehen ist und dass die Reflexion auf den Prozess selbst ebenfalls zum Gegenstand der Forschung werden kann. Hieran anschließend können auch Fragen nach der Speicherung und Zugänglichkeit der Forschungsdinge gestellt werden, da nicht nur die Forschungsergebnisse wiederum Teil weiterführender Forschung werden können, sondern auch die Forschungsinfrastruktur, die Erhebungsinstrumente und die für die Datenerhebung und -speicherung genutzten technischen Dinge selbst von Bedeutung für die Wissenschaftsforschung sein können. Gleichzeitig sollte auch deutlich geworden sein, dass die Erziehungswissenschaft keine Ding- oder Real-Wissenschaft ist, die sich ausschließlich auf Objekte bezieht, sondern dass diese immer nur als Stellvertreter oder mediale Repräsentation für pädagogische Prozesse, Ideen oder Relationen stehen. Zuletzt kann keiner der Prozesse, keines der Dinge oder keiner der Forschungsansätze, die in der Untersuchung herausgearbeitet wurden, als genuin erziehungswissenschaftliches Vorgehen jenseits der Dinge selbst verstanden werden. Resümierend muss aber auch kritisch angemerkt werden, dass diese Analyse selbst weder den Forschungsprozess, der ihr zugrunde liegt, in den Fokus nimmt, noch epistemische Dinge der erziehungswissenschaftlichen Forschung selbst in den Blick genommen hat. Vielmehr wurden Daten (PDFs) erzeugt und mithilfe einer Software (MAXQDA) analysiert und in einen Text zusammengefasst.

Literatur

Assmann, A. (2001). Speichern oder Erinnern? Das kulturelle Gedächtnis zwischen Archiv und Kanon. In: M. Csáky & P. Stachel (Hrsg.): Bibliotheken, Museen, Archive – Teil 2: Die Erfindung des Ursprungs. Wien: Passagen Verlag, 15-29.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): GEPRIS – Geförderte Projekte der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Online unter: https://gepris.dfg.de/gepris/OCTOPUS. (Abrufdatum: 21.01.2021).

Keller-Drescher, L. (2008). Das Versprechen der Dinge – Aspekte einer kulturwissenschaftlichen Epistemologie. In: Basler Jahrbuch für historische Musikpraxis 32, 235-247.

Kempka, A. (2018). Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

König, G. (2012). Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur. In: R. Casale, G. König & K. Priem (Hrsg.): Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. (Zeitschrift für Pädagogik, 58. Beiheft). Weinheim: Beltz, 14-31.

Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Universitätssammlungen in Deutschland (2020). Kennzahlen zu wissenschaftlichen Sammlungen an deutschen Universitäten. Online unter: https://portal.wissenschaftliche-sammlungen.de/kennzahlen. (Abrufdatum: 21.12.2020).

Koordinierungsstelle für wissenschaftliche Universitätssammlungen in Deutschland (2021). Portal wissenschaftliche Sammlungen. Online unter: https://portal.wissenschaftliche-sammlungen.de/discover/collection?lq=&q=&afk=subject&afv=Erziehungswissenschaft. (Abrufdatum: 20.01.2021).

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video. Wiesbaden: Springer.

Reichenbach, R. (2016). Über Neomanie und die posttheoretische Phase in der Erziehungswissenschaft. In: S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.): Traditionen und Zuk*ü*nfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, 17-28.

Rheinberger, H.-J. (2006). Experimentalsysteme und epistemische Dinge: eine Geschichte der Proteinsynthese im Reagenzglas (1. Auflage). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Studienwahl (2020). Der offizielle Studienführer für Deutschland. Online unter: https://studienwahl.de. (Abrufdatum: 05.12.2020).

doi.org/10.35468/6042-11

Autorin

Christiana Bers, Dr. disc. Pol., seit 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft (Arbeitsbereich Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft) der Georg-August-Universität Göttingen.
Arbeitsschwerpunkte: Historische und aktuelle Hochschulforschung; Museumspädagogik und kulturelle Bildung, erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung und Bildungsphilosophie.
Anschrift: Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Waldweg 26, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: cbers@uni-goettingen.de

doi.org/10.35468/6042-11

Hannes König

Zur Pädagogisierungstendenz der erziehungswissenschaftlichen Lehre. Manifeste und latente Sinnstrukturen im Interaktionszusammenhang

1 Einleitung

Im Folgenden geht es mir darum, anhand der objektiv-hermeneutischen Interpretation eines kurzen Protokolls erziehungswissenschaftlicher Seminarinteraktion Potenziale einer rekonstruktiven Untersuchung der disziplinären Lehrpraxis für die erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung zu diskutieren. Die Untersuchungen sind angesiedelt im Kontext eines Forschungsprojekts, das sich mit den heterogenen Lehrkulturen und Praxisansprüchen des Lehramtsstudiums beschäftigt.[1]

Kurz zum Forschungsstand: An der um die Jahrtausendwende geäußerten Einschätzung Keiners, dass die Hochschullehre als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Wissenschaftsforschung kaum Beachtung fände, hat sich bis heute wenig geändert. (vgl. Keiner 1999, 47) Insbesondere die *Praxis* der Lehre – verstanden als Interaktion von Studierenden und Dozierenden in Lehrveranstaltungen – findet nach wie vor wenig Beachtung in der empirischen Forschung. Erst in den letzten Jahren lassen sich einige Aktivitäten in diese Richtung beobachten, vor allem was Spezialfälle wie die Digitalisierung der Lehre, Praxisphasen im Studium, Inklusion sowie kasuistische Lehrformate anbelangt. (vgl. überblickend Herzmann u.a. 2019) Jenseits dieser Untersuchungen, die sich spezielleren Fragen der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung widmen, sind – soweit ich sehe – nur punktuelle Forschungsbemühungen zu verzeichnen (vgl. Tyagunova 2019).

Forschungsprogrammatisch knüpfe ich damit an Balzer und Bellmann an, die für die Perspektive einer „erziehungswissenschaftliche[n] Hochschulforschung" (2020, 126) votieren. Mir wird es dabei vor allem darum gehen, das spezifische Theoriepotenzial einer *rekonstruktiven* Empirie auszuleuchten. Das bedeutet insbesondere, dass nicht bloß die beanspruchten Motive der handelnden Subjekte in den Blick genommen werden, sondern diesen die Verfasstheit der (Lehr)Praxis selbst gegenübergestellt wird.

Die so in den Blick kommende Spannung von *manifesten und latenten Sinnstrukturen* steht im Zentrum rekonstruktiver Empirie. Auf sie aufmerksam zu machen, nimmt eine Enttäuschung des Selbstbildes der Subjekte, die in die untersuchte Praxis involviert sind, zumindest in Kauf (Wernet 2018b). Da die untersuchte Praxis in diesem Fall selbst eine *erziehungswissenschaftliche* ist, wird sie mir möglicherweise den Vorwurf einhandeln, gleichsam

1 Das Projekt *Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium* wurde von 2018 bis 2020 von der DFG gefördert. Unter anderem war im Projektkontext die Dissertation des Verfassers, die sich mit dem Segment der erziehungswissenschaftlichen Lehre beschäftigt, angesiedelt (vgl. König 2021).

doi.org/10.35468/6042-12

Nestbeschmutzung zu betreiben. Diesen Vorwurf halte ich für die Folge einer Verwechslung epistemischer und politischer Interessen.[2] Vielmehr glaube ich, dass es sich trotz – um nicht zu sagen gerade wegen – dieser Bedenken vermeintlich öffentlichkeitspolitischer Natur für die erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung lohnen kann, ihr Selbstverständnis der empirischen Gestalt ihrer disziplinären Lehrpraxis auszusetzen. Dies gilt im besonderen Maße dann, wenn die Befunde der Rekonstruktion, die ich entfalten will, nicht positivistisch als empirischer Nachweis für die besonderen Probleme partikularer ‚schwarzer Schafe' missverstanden werden, sondern als Ausdrucksformen einer Tendenz, die die erziehungswissenschaftliche Lehre als solche und allgemein hervorbringt. In loser Anlehnung an Weniger formuliert: Die ‚Befangenheit' in ihrer Praxis mag für die Erziehungswissenschaft unhintergehbar sein, sie muss ihr deswegen aber nicht unverstehbar bleiben.[3]
Im Folgenden werde ich eine exemplarische Sequenzanalyse eines (kurzen) Protokolls erziehungswissenschaftlicher Lehre vorstellen. In diesem Protokoll kommt, so meine These, in verdichteter Form ein spezifisches und sich regelmäßig in den Protokollen geräuschvoll niederschlagendes Handlungsproblem erziehungswissenschaftlicher Lehre zum Ausdruck: Nämlich das Phänomen der latenten Abwertung der Lehramtsstudierenden im Aufgreifen der von ihnen vermeintlich gestellten Praxisansprüche, das sich in Gestalt einer gut gemeinten Pädagogisierung ausdrückt und zugleich verschleiert. Abschließend werde ich ausgehend von der rekonstruierten Fallstruktur einen Generalisierungsvorschlag machen, der die in der Wissenschaftsforschung diskutierte theoretische Option einer harmonischen Arbeitsteilung zwischen einer praktischen und einer theoretischen Erziehungswissenschaft in Frage stellt.

2 Exemplarische Sequenzanalyse

Der Protokollauszug, der im Folgenden analysiert werden soll, ist dem ‚Schlusswort' einer Dozentin am Ende einer Seminarsitzung entnommen. Das Seminar ist angesiedelt im allgemein-pädagogischen Lehrangebot und hat einen sozialpädagogischen Schwerpunkt.[4] An ihm nehmen überwiegend oder ausschließlich Lehramtsstudierende teil.[5] Das vollständige Protokoll lautet:

> *Dozentin: (…) Lesen Sie bitte diesen Text, das sind auch nicht so viele Seiten, ähm und sehr praktisch geschrieben (…).*

Werfen wir kurz einen Blick auf die Interaktionsumstände der Äußerung. Die Dozentin beendet die Sitzung gerade mit einem relativ ausführlichen Schlusswort. Sie geht unter an-

---

2 Kurz: Die Selbstbeobachtung macht vielleicht etwas sichtbar, das man als Nestbeschmutzung bezeichnen kann, aber sie erzeugt dieses Etwas nicht.

3 Weniger forderte für die akademische Pädagogik „die Befangenheit des Theoretikers in der pädagogischen Aufgabe und an das pädagogische Tun" (Weniger 1952, 21).

4 Insgesamt wurden im Projektkontext zehn erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen erhoben und vollständig transkribiert. Dabei handelt es sich um fünf schulpädagogische, zwei allgemein-erziehungswissenschaftliche, zwei bildungsphilosophische und eine bildungshistorische Veranstaltung.

5 Insgesamt nehmen an der Seminarsitzung 28 Studierende teil. Das Seminar kann im Rahmen von verschiedenen Lehramtsstudiengängen (Sonderpädagogik, Grundschullehramt bis Gymnasiallehramt) sowie eines Bachelor-Studiengangs Erziehungswissenschaft angerechnet werden. Die genauen Zuordnungen von Studierenden und Studiengängen liegen uns in diesem Fall leider nicht vor. Aber den Feldnotizen sowie dem übrigen Transkript nach zu urteilen, in dem einige Studierende ihren Studiengang ‚beiläufig' erwähnen („Meine Fächer sind ja Mathe und Physik …") sind fast alle oder alle anwesenden Studierenden in einem Lehramtsstudiengang eingeschrieben.

doi.org/10.35468/6042-12

derem auf die kommende Sitzung ein. Für diese soll ein Text vorbereitet werden. Die Literaturangabe zu diesem Text wurde in einer Power-Point-Präsentation ausgeschrieben und wird mit dem Beamer an eine Leinwand projiziert. Schon in diesem Vorgehen deutet sich ein unscheinbarer Konventionsbruch an. Denn eigentlich ist es über das Gesamt der Geistes- und Sozialwissenschaften hinweg üblich, die Lektüre-Arbeit über *Seminarpläne* zu organisieren.[6] Damit soll nicht gesagt sein, dass es keine Ausnahmen gäbe. Aber für diese Fälle greift, so vermute ich, das ‚*burden of proof*'-Argument: Das heißt, es ist erklärungsbedürftig, wenn *kein* Seminarplan verteilt wird. Umgekehrt ist es in einer erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltung *nicht* erklärungsbedürftig, einen Seminarplan mit Literaturangaben zu benutzen. Es lässt sich also hier bereits am Material die These aufstellen, dass sich in dieser Praxis der Dozentin eine Lehrkultur konturiert, die sich symbolisch von der ‚traditionellen' Lehrkultur abgrenzt. Von einer symbolischen Abgrenzung spreche ich dabei deshalb, weil ja praktisch nicht auf eine Lektürebasis verzichtet wird. Die Lektüregrundlage wird lediglich vom Bereich des Selbstverständlichen in den Bereich des Besonderen verschoben. *Wie* sich diese *latente* Verschiebung im Weiteren vollzieht, soll in der folgenden Sequenzanalyse ausführlicher herausgearbeitet werden.

1. *Lesen Sie bitte diesen Text*

Manifest fordert die Dozentin mit diesem Sprechakt zur Lektüre des projizierten Textes auf. Wir hatten ja bereits erwähnt, dass es sich bei dieser Lektüreaufforderung um eine *Veraußeralltäglichung des Alltäglichen* in der Lehre handelt. Dass es einer expliziten Aufforderung überhaupt bedarf, folgt aus der didaktischen ‚Entscheidung' der Dozentin, auf einen Seminarplan zu verzichten. Sinnstrukturell konsequent erinnert sie nicht an die Lektüre oder kündigt den zu lesenden Text an („Beim nächsten Mal steht dann der Text X an"). Vielmehr handelt es sich um eine die universitäre Lehre *pädagogisierende* Lese-Instruktion, die – so mein Deutungsvorschlag – zwischen *Verunterrichtlichung* und *moralischer Selbsterhöhung* changiert. Ich versuche beide Lesarten zu begründen:
Eine Lehrerin in der Schule könnte eine Hausaufgabe mit dem strukturell gleichen Sprechakt ‚Bearbeitet bitte die Aufgaben auf Seite 15' erteilen. Eine derartige disziplinierende Instruktion folgte der Strukturlogik des *erziehenden Unterrichts*, wie sie im Handlungsrahmen der Schule dominiert. Für ein Studium erscheint sie strukturell unpassend.[7] Dieses setzt im Normalfall auf eine *Logik der Wahlpflicht und Exemplarizität*. Studierende werden von Seminaren gleichsam mehr oder weniger freundlich ‚eingeladen', sich zu beteiligen und in Diskurse einzuarbeiten. Sie sind nicht verpflichtet, allen diesen Einladungen Folge zu leisten, aber sie kommen kaum darum herum, einige anzunehmen. Gerade in den Geistes- und Sozialwissenschaften sind sie geradezu gezwungen, sich im Verlauf des Studiums irgendwie zu spezialisieren. Kehrseitig können sie im Normalfall gar nicht alle Angebote, die ihnen in den verschiedenen Bereichen ihres Studiums eröffnet werden, wahrnehmen. Es kann vorkommen, dass sich mit der Literaturliste eines einzelnen Seminars ein halbes Studium füllen ließe, wenn man wirklich allen Empfehlungen folgen würde. Diese grundlegende Wahlpflichtlogik wird

6 Für diese Behauptung kann ich keinen statistischen Beleg geben. Bezogen auf unser Datenmaterial trifft sie für die literaturwissenschaftliche Lehre vollständig, für die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Lehre größtenteils zu. Auch in hochschuldidaktischen Publikationen werden Seminarpläne in der Regel als „selbstverständlich" vorausgesetzt.

7 Dieser normative Anspruch der Institution spiegelt sich etwa auch in den öffentlichkeitswirksam geführten normativen Diskursen über (den Verfall der) ‚Studierfähigkeit' wider.

doi.org/10.35468/6042-12

in der Hochschullehre – auch noch heute und nach Bologna – dadurch in Geltung gesetzt, dass zum Beispiel keine Beteiligungsnoten oder ähnliches vergeben werden. Die Dozentin ist – anders als eine Lehrerin in der Schule bezüglich der Schulklasse – nicht institutionell dazu legitimiert, die Studierenden zu sanktionieren, wenn sie die Texte nicht vorbereitet haben oder nichts zur Diskussion beitragen (Wenzl 2018). Anders ausgedrückt gewinnt die Strukturlogik universitärer Lehr-Interaktion gerade durch die Abwesenheit schulischer Erziehungsakte ihre charakteristische Gestalt. Insofern steht das Handeln der Dozentin in Spannung zur unter diesem Aspekt *a-pädagogischen* Handlungslogik der Institution der Lehre.
Damit will ich keineswegs ein romantisierendes Bild der Universität zeichnen und verleugnen, dass die Institution der Lehre – schon durch das in sie integrierte Prüfungssystem – normativen Druck auf die Studierenden ausübt, sich durch intellektuelle Arbeit zu bilden oder dass das Rollenverhältnis von Dozierenden und Studierenden im Seminar kaum als ‚herrschaftsfrei' zu bezeichnen ist. Nur ist dieser normative Druck eben anders gelagert als jener, den Schule und Unterricht erzeugen. Er wird von den Dozierenden gerade dadurch in Anspruch genommen und in Geltung gesetzt, dass sie sich schulischer Disziplinierungsinstrumente und -akte enthalten. Komplementär dazu stehen Studierende vor der Herausforderung, sich in ihrem Universitätsstudium gerade unter der Bedingung der Absenz expliziter pädagogisch-disziplinierender Adressierungen intellektuell zu bewähren.
Eine zweite Bedeutungsfacette des Sprechakts entfaltet sich, wenn wir uns einen modernen Fernsehprediger vorstellen, der die von ihm propagierte Gesinnungsmystik gerade mit dem strukturgleichen Sprechakt ‚Lesen Sie bitte dieses Buch [… es wird Ihnen die Augen öffnen]' bewerben könnte. Die Pragmatik einer dringlichen Bitte, ja sogar eines ethischen Appells, die in dem Sprechakt anklingt, suggeriert, es sei der Dozentin ein *besonderes* Anliegen, dass die Studierenden den Text vorbereiten würden.
Damit sind wir bei der latenten fachkulturellen Bedeutung des Sprechakts. Dringlichkeit ist eine Kategorie des praktischen Handelns. Wie könnte also für die Lektüre eines theoretischen Werks eine besondere Dringlichkeit begründet werden? In diesem Sinne wäre der Sprechakt allenfalls im Rahmen akademisch-gelehrter Selbst-Stilisierungen situationsangemessen. Im Kontext einer pädagogischen Lehrveranstaltung kommt der Inanspruchnahme einer besonderen Dringlichkeit *und ethischen Bedeutsamkeit* für bestimmte Inhalte eine spezifische Bedeutung zu. Denn diese Inanspruchnahme verweist unweigerlich auf den langen Schatten, den der *Anspruch der (pädagogischen) Praxisrelevanz* auf die erziehungswissenschaftliche Lehre wirft (König 2021). Indem in einem erziehungswissenschaftlichen Seminar eine Textlektüre für besonders wichtig erklärt wird, man ihr geradezu den Charakter einer ‚Offenbarung' zuspricht, wird sie implizit auch für besonders praxisrelevant erklärt. Mit dieser Selbstinszenierung wird mithin eine geradezu mystisch erhöhte pädagogische Autorität in Anspruch genommen (Thompson 2013). Es klingt hier etwas von jenem historischen Typus des geisteswissenschaftlichen Pädagogen an, den Flitner (1991) einmal als „pädagogischen Wanderprediger" (94) charakterisiert hat.
Ob die Studierenden sich von dieser Inszenierung überzeugen lassen werden oder nicht, können wir natürlich an dieser Stelle nicht sagen. Aber wenn wir berücksichtigen, dass erstens auch unter vielen Studierenden[8] das Syndrom einer regelrechten Praxisrelevanzversessenheit zu beobachten ist und zweitens, dass dieser ‚Praxiswunsch' *durch ein* Studium nicht *wirklich*

8 Natürlich ist dieses Syndrom keinesfalls nur unter Studierenden zu beobachten. Allerdings geht es mir an dieser Stelle gerade darum, dass der Praxiswunsch in Bezug auf den akademischen Status negativ konnotiert ist. Es liegt hier kein materialer studentischer Praxiswunsch vor, der bearbeitet wird, sondern es wird unterstellt, dass es so

doi.org/10.35468/6042-12

eingelöst werden kann, sondern allenfalls *deklarativ*, dann stellt das Handeln der Dozentin genau eine solche Einlösung qua Deklaration dar (Wernet 2018a). Allein dadurch, dass die Dozentin hier *behauptet*, sie glaube an einen praktischen Nutzwert des Textes, von dessen Lektüre sie die Studierenden überzeugen möchte, bringt sie eine Haltung zum Ausdruck, die sich um die Belange von frustrierten Studierenden sorgt und die ihre Interessen positiv aufgreift.

Wie verhält sich dieses pädagogisch-ethische Werben zur Angebotslogik der Hochschullehre? Natürlich *will* die Hochschullehre als Angebot strukturell wahrgenommen werden. Nicht nur interaktionale Zugzwänge bedingen die Erwartung an Studierende, sich am Seminar zu beteiligen, auch die Disziplinen haben ein Reproduktionsinteresse daran, ‚gute Leute' für ihren Nachwuchs zu rekrutieren. Insofern *werben* Dozierende strukturell für die Inhalte der Lehrveranstaltungen, die sie halten. Sie repräsentieren ihr Fach, ihre Themen, ihre Methoden, kurz: eine epistemische Kultur, der sie angehören – ganz gleich, ob sie dies explizit beabsichtigen oder nicht. Sie werben dabei allerdings gerade nicht mit ihrer individuellen Persönlichkeit, sondern, wie Weber es ausdrückt, mit ihrer „Persönlichkeit auf wissenschaftlichem Gebiet" (Weber 1919/1985, 7). Sie betreiben sozusagen Werbung ‚in eigener Sache'. Diese strukturelle Angebotslogik der Lehre unterläuft die Dozentin im vorliegenden Fall, wenn sie die Studierenden mit einem Praxisrelevanzversprechen zu überreden versucht, den Text zur nächsten Sitzung zu lesen. In dieser Selbst-Hervorhebung ist objektiv ein Moment der Unkollegialität enthalten. Im normalen *Wettbewerb* der verschiedenen Lehrveranstaltungen um das sachliche Interesse der Studierenden versucht die Dozentin sich sozusagen unlauter einen Vorteil zu verschaffen. Da sie dieses ‚Foul' öffentlich begeht, könnte man das Handeln der Dozentin auch als universitär selbstherabsetzend charakterisieren. Indem sie ‚mehr' repräsentieren will als nur ein theoretisches Bildungsangebot, untergräbt sie die Überzeugungskraft eines solchen Bildungsangebots (ebd., 18f.).

Der gemeinsame Fluchtpunkt der beiden vorgestellten Lesarten des Sprechakts der Dozentin ist die latente Transformation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre in einen scheinbar pädagogisch-praktischen Unterricht. Indem die Dozentin ihre Lehre latent *verunterrichtlicht*, erklärt sie die Selbstverständlichkeit der Lektürevorbereitung zur Hausaufgabe und kommt damit manifest einer (unterstellten) studentischen Überforderung mit einem von Eigeninteressen geleiteten Studium entgegen. Indem sie die Inhalte ihrer Lehrveranstaltung latent mit der Verheißung der Praxisrelevanz ausstaffiert, stellt sie den Studierenden manifest ein vermeintliches Alternativangebot zu einem ‚rein theoretischen' Studium in Aussicht.

2. *das sind auch nich so viele Seiten,*

Man kann diesen Sprechakt zunächst als *Ermutigung* verstehen. Wie einem erschöpften Neuling im Bergwandern in Aussicht gestellt werden könnte ‚Du solltest morgen wirklich mit zum Gipfel gehen. *Das sind auch nicht so viele Höhenmeter*', werden die Studierenden als erschöpfte oder mit sich kämpfende adressiert, denen nicht viel zugemutet werden kann.

Nimmt man dieses ernst, passt diese Fortsetzung nicht zu dem vorher geäußerten latenten Praxisrelevanzversprechen. Wenn der Text auf so vorbildliche Weise praxisrelevant ist, dann müsste es unwichtig sein, wie lang er ist. Die ‚Praxisrelevanzdidaktik' behauptet doch gerade, es sei nicht intellektuelle Arbeit als solche, die die Studierenden abschreckt, sondern lediglich die Tatsache, dass die intellektuelle Arbeit zu nichts gut sei.

---

sei. Schon darin reproduziert sich ein Moment der akademischen Entwertung der Studierenden und mithin der eigenen Praxis.

doi.org/10.35468/6042-12

Aber in diesem Sprechakt zeigt sich die *Verknüpfung* der beiden Motive der Ermutigung der pauschal als limitiert adressierten Studierenden und des Praxisrelevanzversprechens durch die Pädagogisierung der Lehre. Wie ist diese Verknüpfung zu deuten? Mit Wernet kann man sie so verstehen, dass das pädagogische Praxisrelevanzversprechen latent mit einem Motiv der *Entwertung* des Studiums verbunden ist (Wernet 2018a). Es bietet nicht ein anderes Studium mit anderen moralischen oder praktischen Zielen, sondern es steht im Zeichen einer *Verdrängung* des Studiums als Studium. Gegen das vermeintlich an-ethische theoretische Studium verspricht sie ein vermeintlich ethisches und zugleich a-theoretisches Studium (Flitner 1991).[9]
Diese akademische Entwertung geht symbolisch vor allem auf Kosten der Studierenden. Es ist das eine, einen Text als Seminarlektüre auszuwählen, der nicht so lang ist – sagen wir: kürzer als fünfzehn Buchseiten – oder einer weniger anstrengenden Vorbereitung bedarf. Etwas anderes ist es, die eigene Textauswahl seminaröffentlich zu kommentieren. Wir berücksichtigen ja auch gar nicht, wie schwierig der Text ist, den die Dozentin zur Lektüre aufgegeben hat. Wir berücksichtigen nur, dass sie den Studierenden verkündet, der Text umfasse „nicht so viele Seiten". Es handelt sich mithin wenigstens nicht *nur* um eine Ermutigung (‚Sie kriegen das schon hin.'),[10] sondern mindestens *auch* um eine Ausbootung, die in Langschrift lautet: ‚Ich weiß, ich kann Ihnen nicht viel zumuten, aber vielleicht kriegen Sie es ja wenigstens dieses Mal hin, wo es nicht so viele Seiten sind.' Diesbezüglich ist wichtig zu bemerken, dass die Dozentin hier nicht als *primus inter pares* sich selbst involviert. Sie schließt sich nicht mit ein in die Gruppe derer, die sich über einen kürzeren Text freuen (‚Der Text, den wir nächste Woche lesen, ist glücklicherweise sehr kurz.'), sondern sie markiert, dass es ihr um die (unterstellten) Belange der Studierenden gehe.
Selbstverständlich besteht in der Seminarinteraktion generell eine Status- und Wissensasymmetrie zwischen Studierenden und Dozierenden. Es ist insofern nicht der Rede wert, wenn Dozierenden die intellektuelle Kommunikationsarbeit im Seminar leichter fällt. Sie sind darin geübter und haben darüber hinaus eine strukturell überlegene Position inne. Insofern kann man es als aufrichtig bezeichnen, wenn Dozierende diese ihre Überlegenheit auch zum Ausdruck bringen und als gönnerhaft, wenn sie sie verschleiern. Doch die Dozentin im vorliegenden Fall nimmt gerade nicht diese Autorität der akademischen Lehrerin für sich in Anspruch, die auf die Studierenden als Fachnovizen wohlwollend herabblickt. (‚Vermutlich werden viele von Ihnen diesen Text nicht gleich verstehen.') Eine solche *geistesaristokratische* Überlegenheitsgeste eröffnete Studierenden zumindest die objektive Möglichkeit, herausgefordert zu reagieren. Vielmehr *entzieht* die Dozentin im vorliegenden Fall den Studierenden symbolisch die Möglichkeit, sich als Seminarteilnehmende zu profilieren. Es handelt sich sowieso nur um einen simplen Text für weniger ambitionierte Studierende; um eine besonders einfache Aufgabe.
Es mag sein, dass diese Adressierung als Studierende zweiter Klasse der Selbstenttäuschung einiger Studierender Erleichterung verschafft, die sich innerlich resigniert von der Universität abgewendet haben und nun alles daransetzen, ihr Studium so unambitioniert wie irgend möglich abzuwickeln. Doch die Dozentin adressiert die Studierenden des Seminars hier öffentlich und als Kollektiv. Sie nimmt keine Rücksicht auf die materialen Bedürfnisse einer

9 Casale spricht diesbezüglich auch mit Adorno von der „immanenten Unwahrheit der Pädagogik zu ihrem fachlichen Beitrag zum Lehramtsstudium" (Casale 2020, 103).

10 Man könnte auch argumentieren, dass es sich eigentlich überhaupt nicht um eine Ermutigung handelt, da ja der konkrete Leseaufwand durch die Formulierung „nicht so viele Seiten" eigentlich heruntergespielt wird.

doi.org/10.35468/6042-12

enttäuschten Studierendengruppe, sondern adressiert die teilnehmenden Studierenden des Lehramts und der Erziehungswissenschaft pauschal als eine solche Gruppe. Sie macht den Studierenden, auch den enttäuschten, kein Angebot, sich an der Universität irgendwie positiv zu verorten, sondern ein Angebot, sich von ihr abspeisen zu lassen.

3. *ähm und sehr praktisch geschrieben (…)*

In der dritten Sequenz reproduziert sich die herausgearbeitete Fallstruktur. Die *Verschmelzung* der an das Plenum gerichteten akademisch erniedrigenden Bewerbung des niedrigen Arbeitspensums des zu lesenden Textes und der Deklaration seiner Praxisrelevanz wird hier nur noch dadurch überdeckt, dass beide Eigenschaften sprachlich durch ein „und" – also als Reihung – verbunden werden, als handle es sich um eine Art ‚Glücksfall', dass der Text gleichzeitig kurz und praxisrelevant sei.

Fragt man sich, von welcher Art Texterzeugnissen man eigentlich sagen kann, sie seien „sehr praktisch geschrieben", zeigt sich, dass dieses werbende Positivurteil sich im Wohlgeformtheitsfall nicht auf wissenschaftliche Texte bezieht, sondern auf Ratgeberliteratur. Wir finden diese Phrase in Werbetexten oder Rezensionen zu Büchern, die einem dabei helfen sollen, Steuern zu sparen oder sein Auto zu reparieren. In diesen Kontexten gilt ein einfacher Qualitätsmaßstab: ‚sehr theoretisch' ist schlecht, ‚sehr praktisch' ist gut. Es reproduziert sich insofern die Abgrenzung dessen, was den Studierenden zu lesen gegeben wird, von der ‚theoretischen Literatur', die im seminaristischen Lehrbetrieb normalerweise eingesetzt wird, und die mithin von der Dozentin vor allem unter dem Gesichtspunkt ihrer vermeintlich mangelnden Praxisrelevanz betrachtet wird.

3 Resümee: Manifeste Harmonisierung, latente Entwertung

Es ging mir bei der vorangegangenen Sequenzanalyse darum, exemplarisch anzudeuten, welche Potenziale eine rekonstruktive Untersuchung der disziplinären Seminarpraxis für die erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung offeriert.

Für theoretisch zentral halte ich bezüglich der rekonstuierten Fallstruktur, dass sich in der relativ prägnanten Pädagogisierung der erziehungswissenschaftlichen Seminarpraxis im vorliegenden Fall eine *allgemeine Tendenz erziehungswissenschaftlicher Lehre* andeutet. Wenn diese zu derartigen Pädagogisierungen – und seien sie noch so unscheinbar – eine besondere Disposition mit sich brächte, wäre sie paradoxerweise permanent gefährdet, sich selbst als wissenschaftliche Lehrpraxis latent zu entwerten. Schon aufgrund dieser in ihr angelegten Selbstbeschädigung ist die besagte Tendenz nur als latente denkbar. Sie könnte gar nicht manifest verfochten werden. Ohne Zweifel ist die untersuchte Adressierung der Studierenden von der Dozentin aufrichtig als Lektüre-Ermutigung gemeint und ohne Zweifel ist die Dozentin tatsächlich überzeugt, dass der Text, zu dessen Lektüre sie auffordert, von besonderer berufspraktischer Relevanz für die Studierenden sei. Latent aber adressiert sie die anwesenden Lehramtsstudierenden pauschal als besonders unambitionierte Studierende, denen eine ‚klassische' Textdiskussion nicht zugemutet werden kann, die mithin eigentlich nicht ‚studierfähig' sind.

Mit diesem Befund können wir an Binder (2018) anknüpfen, der, um zu begründen, warum für die Erziehungswissenschaft ihre „Formatierung" (ebd., 101) als Praxisdiskurs bestandswichtig sei (, weil ihr diese ein disziplinäres Alleinstellungsmerkmal sowie einen produktiven „Epistemologie-Apparat" verschaffe), die drei klassischen Perspektiven prägnant auf

doi.org/10.35468/6042-12

den Begriff bringt, die normalerweise hinsichtlich des Theorie-Praxis-Problems eingenommen werden. Dies seien die Perspektive der Harmonisierung, die der Separierung und die der wechselseitigen Irritation. Unsere Rekonstruktionsbefunde legen dabei, bis hierhin im Einklang mit Binder, nahe, dass Erziehungswissenschaft empirisch (in Gestalt ihrer Lehre) eher durch eine Gleichzeitigkeit dieser Perspektiven charakterisiert werden kann, denn durch ihr Neben- oder Nacheinander (ebd., 98f.). Während im vorliegenden Fall manifest eine harmonisierende Perspektive eingenommen wird, erweist sich diese als latent separatistisch und zugleich als (unproduktive) Selbst-Irritation. Komplementär zu Binder, der vermutet, dass die stabile Gleichzeitigkeit der Perspektivendifferenz forschungslogisch produktiv und disziplinär konstitutiv für die Erziehungswissenschaft sei, lenkt die von uns eingenommene rekonstruktive Perspektive den Blick eher auf die Kosten, als auf den Nutzen des Praxisanspruchs für die Disziplin.

Besonders zu unterstreichen ist dabei der strukturelle Charakter der Entwertung in der Pädagogisierung, dass also die (Selbst-)Entwertung auch dann stattfindet, wenn sie gar nicht beabsichtigt wird. Wenn diese These zutrifft, dann wäre ein neutraler Standpunkt in der Theorie-Praxis-Debatte ebensowenig (widerspruchsfrei) aufrecht zu erhalten, wie ein harmonisierender, der sich dafür stark macht, auf wechselseitige Entwertungen zu verzichten (Heinrich & te Poel 2020). Sich als praxisrelevant inszenierende Pädagogisierungen der Lehre müssen eine wissenschaftlich orientierte Lehre nicht explizit entwerten und als ‚zu theoretisch' diffamieren *wollen*, um dieser wissenschaftsfeindlichen Entwertung das Wort zu reden. Kehrseitig muss eine erziehungswissenschaftliche Perspektive die Pädagogisierungen nicht entwerten *wollen*, um zu dem Befund zu gelangen, dass sich in ihnen eine „subalterne Disziplin" (Rieger-Ladich 2007, 161) für „subalterne Studierende" präsentiert. Insofern würde sich auch die symmetrische Dualisierung von theoretischer und praxisrelevanter Erziehungswissenschaft zumindest im Hinblick auf die Praxis der Lehre in sich schon als eine falsche Harmonisierung erweisen, indem sie die Irritation, die der Praxisanspruch in der Lehre erzeugt, zu einem alternativen *Wissenschafts*anspruch nobilitiert, der in dieser Lehre gar nicht angelegt ist (Wernet 2018a).

Es kann als der spezifische Gewinn einer rekonstruktiven Perspektive auf erziehungswissenschaftliche (Lehr)Praxis betrachtet werden, dass sie die Spannungen und Feindseligkeiten scharf stellt, die dieser Praxis ihr spezifisches Gepräge verleihen, gerade auch wo diese Scharfstellung von den subjektiven Intentionen abweicht. Ein besonderer Reiz für die Wissenschaftsforschung kann darin bestehen, dass so latente Ressentiments empirisch sichtbar gemacht werden, die zugleich auch den erziehungswissenschaftlichen Diskurs über die Deutung dieser Phänomene prägen und blockieren.

Literatur

Balzer, N. & Bellman, J. (2020). Zwischen Disziplin und Profession. Zur Hervorbringung differenter Wissensformen in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. In: U. Binder & W. Meseth (Hrsg.): Strukturwandel der Erziehungswissenschaft und der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion. Theoretische Perspektiven und Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 125-140.

Binder, U. (2018). Die erziehungswissenschaftliche Programmstruktur: Operationen im Forschungsreich der Mitte. In: Erziehungswissenschaft 29 (56), 97-104.

Casale, R. (2020). Von der immanenten Unwahrheit der Pädagogik zu ihrem fachlichen Beitrag zur Lehrerbildung. In: M. Heer & U. Heinen (Hrsg.): Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103-116.

doi.org/10.35468/6042-12

Flitner, E. (1991). Auf der Suche nach ihrer Praxis: zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“. In: J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogisches Wissen (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft). Weinheim: Julius Beltz, 93-108.

Heinrich, M. & te Poel, K. (2020). Lehrerbildung zwischen ‚Theorie-Praxis-Relationierung‘, ‚Imagerie‘ und Abgrenzungstendenzen? Die ‚Theorie-Praxis-Beziehung‘ aus der Perspektive von Akteur*innen der Studienseminare. In: heiEDUCATION Journal 6, 45-68.

Herzmann, P., Kunze, K., Proske, M. & Rabenstein, K. (2019). Die Praxis der Lehrer*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 8, 3-23.

Keiner, E. (1999). Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

König, H. (2021). Unpraktische Pädagogik. Untersuchungen zur Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Lehre. Wiesbaden: Springer.

Rieger-Ladich, M. (2007). Akzeptanzkrisen und Anerkennungsdefizite: Die Erziehungswissenschaft als subalterne Disziplin? In: N. Ricken (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 159-182.

Thompson, C. (2013). Im Namen der Autorität: Spielarten der Selbstinszenierung in pädagogischen Ratgebern. In: P. Bühler, T. Bühler & F. Osterwalder (Hrsg.): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren. Bern: Haupt, 19-36.

Tyagunova, T. (2019) (Hrsg.). Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer.

Weniger, E. (1952). Theorie und Praxis in der Erziehung. In: E. Weniger: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz, 7-22.

Wenzl, T. (2018). Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit. Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars. In: S. Rademacher & A. Kleeberg-Niepage (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte. Wiesbaden: Springer, 171-193.

Wernet, A. (2018a). Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 47-61.

Wernet, A. (2018b). Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion von latenten Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In: M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer, 125-139.

Weber, M. (1919/1985). Wissenschaft als Beruf. In: M. Weber: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (6. Auflage). Tübingen: Mohr (Siebeck), 582-613.

Autor

Hannes König, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul-, Hochschul- und Professionalisierungsforschung.
Anschrift: Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, 06110 Halle (Saale)
E-Mail: hannes.koenig@zsb.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6042-12

Autorinnen und Autoren

Christiana Bers, Dr. disc. Pol., seit 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft (Arbeitsbereich Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft) der Georg-August-Universität Göttingen.
Arbeitsschwerpunkte: Historische und aktuelle Hochschulforschung; Museumspädagogik und kulturelle Bildung, erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung und Bildungsphilosophie.
Anschrift: Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Waldweg 26, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: cbers@uni-goettingen.de

Colin Cramer, Prof. Dr. rer soc. habil., seit 2016 Professor für Professionsforschung unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktiken am Institut für Erziehungswissenschaft und an der Tübingen School of Education der Universität Tübingen.
Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung; Professionalisierungsforschung; systematisierende Forschung.
Anschrift: Tübingen School of Education, Wilhelmstr. 31, 72074 Tübingen
E-Mail: colin.cramer@uni-tuebingen.de

Tamara Diederichs, M. A., seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik in dem Arbeitsbereich Weiterbildung und Gender.
Arbeitsschwerpunkte: Transfer- und Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft; pädagogische Organisationsforschung, Erwachsenenbildungswissenschaft; Diskursforschung; Machtanalytische Perspektiven auf Themen der Erziehungswissenschaft sowie Policy und Pädagogik.
Anschrift: Universität Koblenz, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz-Metternich
E-Mail: diederichs@uni-koblenz.de

Daniel Erdmann, M. A., seit September 2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung; Erziehungswissenschaftliche Wissensgeschichte; Disziplingeschichte und Historische Wissenschaftsforschung; Text Mining und Distant Reading.
Anschrift: BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin.
E-Mail: d.erdmann@dipf.de

Barbara Gross, Jun.-Prof. Dr., seit 2022 Juniorprofessorin in Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Interkulturelle Pädagogik an der Philosophischen Fakultät, Institut für Pädagogik, Technische Universität Chemnitz. Dozentin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen (seit 2017) und am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität Frankfurt am Main (seit 2020).

Arbeitsschwerpunkte: sprachlich-kulturelle Diversität in Bildungseinrichtungen; Intersektionalität und Bildungs(un)gerechtigkeit; Wissenschaftsforschung und Internationalisierung der Erziehungswissenschaft.
Anschrift: Technische Universität Chemnitz, Juniorprofessur Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Interkulturelle Pädagogik, Reichenhainerstraße 41/2/023, 09126 Chemnitz
E-Mail: barbara.gross@phil.tu-chemnitz.de

Selma Haupt, Dr. phil., seit 2022 Lehrkraft für besondere Aufgaben an der katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen.
Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft; Theorie-Praxis-Verhältnis; neuere Disziplingeschichte; radikale pädagogische Ideen.
Anschrift: Katholische Hochschule NRW, Robert-Schuman-Str. 25, 52066 Aachen
E-Mail: s.haupt@katho-nrw.de

Susann Hofbauer, Dr. phil., seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Helmut-Schmidt-Universität in Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, insbesondere Ideen- und Diskursgeschichte von Erziehung und Bildung.
Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Forschungskulturen und Wissenstraditionen in Europa; Erziehungswissenschaftliche Diskurs- und Theorieentwicklungen; Wissensordnungen in der Lehrer:innenbildung.
Anschrift: Helmut-Schmidt-Universität; Erziehungswissenschaft, insbesondere Ideen- und Diskursgeschichte von Erziehung und Bildung, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
E-mail: hofbauer@hsu-hh.de

Karin Karlics, Dr. rer. soc. oec., Bibliometrikerin an der Freien Universität Bozen, seit 2020 Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Tirol mit Tätigkeitsschwerpunkt Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Evaluierung.
Arbeitsschwerpunkte: Quantitative Forschungsevaluierung; Forschungssteuerung und Qualitätsentwicklung im Hochschulbereich.
Anschrift: Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für Digitalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Qualitätsentwicklung, Pastorstraße 7, A-6010 Innsbruck
E-Mail: karin.karlics@ph-tirol.ac.at

Edwin Keiner, Prof. (i. R.) Dr. phil. habil., 2003-2008 Professur für Historische Sozialisations- und Bildungsforschung, Universität Bochum, 2008-2014 Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft II, Universität Erlangen-Nürnberg, 2014-2019 Professur für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik an der Freien Universität Bozen, Italien, Oktober 2019 Eintritt in den Ruhestand, Seniorprofessor an der Universität Frankfurt am Main bis 2022.
Arbeitsschwerpunkte: Vergleichende Wissens- und Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft im europäischen Raum; historische, empirische und vergleichende sowie interdisziplinäre Zugänge der/zur Erziehungswissenschaft.
E-Mail: edwin.keiner@outlook.de

Hannes König, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul-, Hochschul- und Professionalisierungsforschung.
Anschrift: Zentrum für Schul- und Bildungsforschung, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, 06110 Halle (Saale)
E-Mail: hannes.koenig@zsb.uni-halle.de

Maria Kondratjuk, Jun.-Prof., Dr. phil., seit 2020 Professur für Organisationsentwicklung im Bildungssystem, Technische Universität Dresden; davor Leitung eines transdisziplinären Promotionskollegs am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungswissenschaftliche Hochschul(sozialisations)forschung; bildungstheoretisch informierte Wissenschaftsforschung; Bedingungskontexte Lebenslangen Lernens aus Perspektive der Erwachsenenbildung und Organisationsentwicklung; Methoden, Methodologien und wissenschaftstheoretische Fundierungen qualitativer Forschung.
Anschrift: Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Weberplatz 5, 01217 Dresden
E-Mail: maria.kondratjuk@tu-dresden.de

Tobias Leßner, M. Ed., seit 2018 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG Grundschulpädagogik der Universität Siegen.
Arbeitsschwerpunkte: Ethnografische Schul- und Unterrichtsforschung; Reformpädagogik, insb. Freie Alternativschulen und Freie Demokratische Schulen.
Anschrift: Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen
E-Mail: tobias.lessner@uni-siegen.de

Frederick de Moll, Prof. Dr. phil., 2019-2022 Postdoktorand an der Universität Luxemburg. Seit 2022 Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Bielefeld.
Arbeitsschwerpunkte: Bildungsungleichheit; frühe und mittlere Kindheit; Bildung und Sozialisation in der Familie; gesellschaftstheoretische Dimensionen von Bildung und Erziehung.
E-Mail: frederick.demoll@uni-bielefeld.de

Markus Riefling, Dr. phil., Dipl.-Päd., seit 2012 Bildungsreferent für pädagogische Projekte in Kindertagesstätten und Schulen, seit 2017 bei Wissensfabrik in Ludwigshafen.
Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Praxis in der Pädagogik; Erziehungs- und Bildungsphilosophie; Politische Bildung; Qualitative (Diskurs)Forschung, Bildungsforschung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit.
Anschrift: Giselherstraße 77, 67069 Ludwigshafen
E-Mail: rieflingmarkus@gmail.com

Lukas Schildknecht, M. A., seit 2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Braunschweig.
Arbeitsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Pädagogische Epistemologie, Kindheits- und Jugendforschung, Kulturelle Bildung.
Anschrift: TU Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft, Bienroder Weg 97,

38106 Braunschweig
Mail: lukas.schildknecht@tu-braunschweig.de

Felix Schreiber, Dr., seit 2018 wissenschaftlicher Angestellter am Institut für Erziehungswissenschaft und an der Tübingen School of Education der Universität Tübingen.
Arbeitsschwerpunkte: Systematische Wissenschaftsforschung; Professionsforschung; Kohärenzforschung.
Anschrift: Tübingen School of Education, Wilhelmstr. 31, 72074 Tübingen
E-Mail: felix.schreiber@uni-tuebingen.de

Dirk Tunger, Dr. phil., 2003-2017 Aufbau Geschäftsfeld Bibliometrie und Teamleitung, Forschungszentrum Jülich, Zentralbibliothek; seit Januar 2018 Innovationsmanagement, Forschungszentrum Jülich, Projektträger, Kompetenzzentrum Analysen, Studien, Strategien; seit Oktober 2019 Projektleiter UseAltMe zum Themengebiet Bibliometrie und Altmetrics, TH Köln, Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften, Institut für Informationswissenschaft (IWS).
Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftskommunikation und quantitative Verfahren (Szientometrie).
Anschrift: Technische Hochschule Köln, Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften, Institut für Informationswissenschaft; Claudiusstraße 1, 50678 Köln
E-Mail: d.tunger@fz-juelich.de

Katharina Vogel, PD Dr., Promotion 2014, Habilitation 2021. Wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Arbeitsbereichen Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, Georg-August-Universität Göttingen, und Historische Bildungsforschung, Ruhr-Universität Bochum.
Arbeitsschwerpunkte: Wissens- und Wissenschaftsgeschichtsforschung.
Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Waldweg 26, 37073 Göttingen
E-Mail: katharina.anna.vogel@gmail.com

Sylvia Wehren, Dr. phil., 2010-2015 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich für Allgemeine, Interkulturelle und International vergleichende Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, seit Okt. 2016 Wissenschaftliche Mitarbeiterin Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Hildesheim.
Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche und bildungshistorische Körper- und Emotionsforschung; historische Kinder- und Jugendtagebuchforschung; Geschichte und Systematik von Erziehungs- und Bildungstheorie; (post-)digitale Medienbildung; Trans- und Posthumanismus in Theorie und Praxis.
Anschrift: Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität 1, D-31141 Hildesheim
E-Mail: wehren@uni-hildesheim.de

Verena Weimer, M. A., seit 2019 Promotion am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt.
Arbeitsschwerpunkte: Leistungsevaluation und szientometrische Erfassung der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung.

Anschrift: DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Rostokker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main
E-Mail: v.weimer@dipf.de

Christian Timo Zenke, Dr. phil., seit 2017 Akademischer Rat an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.
Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung; Inklusion; Partizipative Bildungsforschung; Schulraumgestaltung und Schularchitektur; Transnationalität und internationale Kooperationen; Ästhetische Bildung; Reformpädagogik.
Anschrift: Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
E-Mail: timo.zenke@uni-bielefeld.de

klinkhardt forschung

Die Versuche, über Erziehungswissenschaft zu sprechen, sie zu vermessen und ihr eine gewisse theoretische sowie systematische Ordnung zu verleihen, gehen einher mit Grenz- und Verhältnisbestimmungen. Dieser Band betrachtet diskursive Ein- und Ausschließungen, die ‚Zwischen'-Positionierung der Erziehungswissenschaft, die Grenzziehungen, -verschiebungen und -debatten zum ‚gesellschaftlichen Außen' durch das ‚erziehungswissenschaftliche Innen'. Die Rezeptions- und Beteiligungslogiken in erziehungswissenschaftlichen Diskursen, die Etablierung von Subdisziplinen, die Ordnungen wissenschaftspolitischer Steuerungen oder die Inanspruchnahme von Erkenntnissen sind dabei ebenso relevant wie methodisch rekonstruktive Verhältnissetzungen.

Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Band 49

Die Herausgeber:innen

Dr. Susann Hofbauer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Erziehungswissenschaft, insbesondere Ideen- und Diskursgeschichte von Bildung und Erziehung, an der Helmut-Schmidt-Universität/ Universität der Bundeswehr.

Dr. Felix Schreiber ist Postdoktorand am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen.

PD Dr. Katharina Vogel ist Privatdozentin am Arbeitsbereich für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen.

978-3-7815-2599-3

